

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة عين شمس

مركز الدراسات العليا للطفولة

قسم الإعلام وثقافة الطفل

استخدام مسرحية التماهي في اللغة العربية
وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية
لدى الطلاب المعاقين ذهنيا
"دراسة تجريبية"

رسالة مقدمة للحصول على درجة " الماجستير " في الإعلام وثقافة الطفل

مقدمة من

سوزان عبد الله العيسوي

إشراف

استاذ الدكتور

الاستاذ الدكتور

محمود عبد المجيد بركات

محمد ناسر علي الدين

استاذ الاعلام - جامعة عين شمس

استاذ علم النفس

كلية التربية - جامعة المنصورة سابقا

دكتور

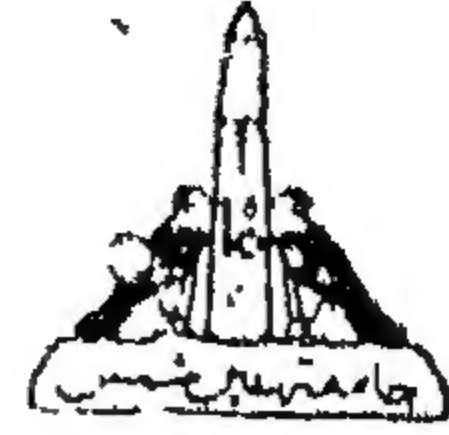
ايمن احمد خضر

مدرس الاعلام التربوي - كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

١٩٩٤ هـ - ٢٠٠٥ م



بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الإعلام وثقافة الطفل

استخدام مسرحية المناهج فى اللغة العربية
وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية
لدى الطلاب المعاقين ذهنيا
" دراسة تجريبية "

رسالة مقدمة للحصول على درجة " الماجستير " فى الإعلام وثقافة الطفل

مقدمة من

سوزان عبد الله العيسوى

إشراف

الأستاذ الدكتور

محمود عبد المجيد شريف

أستاذ الإعلام - جامعة حلوان

الأستاذ الدكتور

محمد ثابت على الدين

أستاذ علم النفس

عميد كلية التربية - جامعة المنصورة سابقا

دكتور

إيمان أحمد خضر

مدرس الإعلام التربوى - كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

مكتبة جامعة المنصورة
١٤٢٤ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الإعلام وثقافة الطفل

استخدام مسرحية المناهج في اللغة العربية
وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية
لدى الطلاب المعاقين ذهنياً
" دراسة تجريبية "

رسالة مقدمة للحصول على درجة " الماجستير " في الإعلام وثقافة الطفل
مقدمة من

سوزان عبد الله العيسوي
إشراف

الأستاذ الدكتور

محمود عبد المجيد شريف

أستاذ الإعلام - جامعة حلوان

الأستاذ الدكتور

محمد ثابت علي الدين

أستاذ علم النفس

عميد كلية التربية جامعة المنصورة سابقاً

دكتور

إيمان أحمد خضر

مدرس الإعلام التربوي - كلية التربية النورية جامعة المنصورة

١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿٢٤﴾ قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ﴿٢٥﴾

وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي ﴿٢٦﴾ وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّنْ لِّسَانِي ﴿٢٧﴾

يَفْقَهُوا قَوْلِي ﴿٢٨﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

سورة طه الايات رقم (٢٥-٢٨)

إهداء

إلى أبى وأمى
أطال الله فى عمرهما
ومنعهما بالصحة والعافية
وجعلنى بامرئتهما

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الإعلام وثقافة الطفل

اسم الطالب : سوزان عبد الله المصري
الدرجة العلمية : ماجستير
القسم التابع له : الإعلام وثقافة الطفل
اسم المعهد : معهد الدراسات العليا للطفولة
الجامعة : جامعة عين شمس
سنة التخرج :
سنة المنح : 2019

جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الإعلام وثقافة الطفل

رسالة ماجستير / دكتوراه

اسم الطالب : سحر راسم عبد الله الموسوي
عنوان الرسالة : استخدام منهج المتأخرين في اللغة العربية وآثره على
تقوية مهارات الممارسات اللغوية والروائية لدى الطلاب
اسم الدرجة : (ماجستير / دكتوراه) المعاهدين : هيثم سحر راسم موسى

لجنة الإشراف :

- ١- الاسم / د. د. د. / محمد ياسين عبد الله - الوظيفة / أستاذ في علم النفس
- ٢- الاسم / د. د. د. / محمد عبد المجيد سعيد - الوظيفة / أستاذ في الإعلام
- ٣- الاسم / د. د. د. / د. د. د. / أحمد جبريل - الوظيفة / مدير مركز الإعلام التربوي

التقدير :- ممتاز

تاريخ البحث : ٢٠٠٤ / ١١ / ٢١

الدراسات العليا



ختم الإجازة

أجيزت الرسالة بتاريخ : ٢٠٠٤ / ٩ / ٩

موافقة مجلس الكلية المبررة

موافقة مجلس الجامعة : ٢٠٠٤ / /

٢٠٠٤ / ٩ / ٢٩

أحمد جبريل
٩ / ١٢ / ٢٠٠٤

صحت

مستخلص الرسالة

عنوان الرسالة : " استخدام مسرحية المناهج في اللغة العربية وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنيا "

" دراسة تجريبية "

استهدف البحث الكشف عن أثر استخدام مسرحية المناهج كطريقة من طرق تدريس اللغة العربية للتلاميذ المعاقين ذهنيا على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية لديهم من خلال تدريس مجموعة من الدروس المسرحية من مقرر اللغة العربية وأجرى البحث على عينة قوامها ٣٦ تلميذ وتلميذة من مدارس التربية الفكرية بالدقهلية وروعي في اختيارها التكافؤ في السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نسبة الذكاء، وكان من أهم نتائج الدراسة أن استخدام مسرحية المناهج في اللغة العربية له أثر على تنمية مهارات التلاميذ اللغوية والاجتماعية .

اسم الباحث :

عنوان البحث :

جهة البحث : جامعة عين شمس — معهد الدراسات العليا للطفولة — قسم الإعلام وثقافة الطفل.

الكلمات المفتاحية :

Drama tization

language skills

Social skills

Mentally retarded

مسرحية المناهج

المهارات اللغوية

المهارات الاجتماعية

المعاقين ذهنيا

شكر وتقدير

يطيب للباحثة أن تتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذها الفاضل الأستاذ الدكتور محمد ثابت على الدين أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة المنصورة الذى نالت شرف التلمذة على يديه على كل ما قدمه من جهد ووقت وتوجيهات وكان بحق نعم الأب والأستاذ كما أنه من دواعى سرورى أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذى العظيم الأستاذ الدكتور محمود عبد المجيد الشريف أستاذ الاعلام بجامعة حلوان على كل ما قدمه من توجيهات ومساعدته الدائمة خلال مراحل البحث والتى كان لها أثر واضح فى صقل الدراسة كذلك أزجي جزيل شكرى وتقديرى إلى الدكتورة إيمان أحمد خضر مدرس الاعلام التربوي بجامعة المنصورة التى قدمت لى الكثير من التوجيهات وبذلت معى الكثير من الجهد وأمدتنى بمصيلة معرفية واضحة كما أنه من دواعى سرورى وعظيم شكرى قبول هذه الكوكبة من صفوة أساتذة الإعلام فى مصر والعالم العربى مناقشة هذه الرسالة وهم الأستاذة الدكتورة مرهان حسين الحلوانى أستاذ الإعلام وثقافة الطفل بمعهد

الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس والأستاذ الدكتور محمد الصديق السيد أستاذ التمثيل والإخراج بالمعهد العالى للفنون المسرحية بأكاديمية الفنون كذلك أتقدم بجزيل الشكر إلى الدكتور سطوحى سعد رحيم المدرس بكلية التربية جامعة الأزهر لما قدمه من يد العون والمساعدة طوال فترة البحث ولا أنسى شكر جميع العاملين بمدرسة التربية الفكرية بأجا والمنصورة على كل ما قدموه من مساعدات طوال فترة التطبيق العملى للبحث كما أتقدم بعظيم الامتنان إلى جميع أفراد أسرتى الذين تحملوا معى العناء الطويل فى سبيل إنجاز هذا البحث وأخيراً تتقدم الباحثة بكل الشكر والتقدير إلى كل من مد إليها يد المعاونة فى سبيل إنجاز هذا البحث وقبل كل ذلك تسجد الباحثة لله سبحانه وتعالى حمداً وشكراً فالحمد لله حمداً كما ينبغى لجلال وجهه وعظيم سلطانه

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الإعلام وثقافة الطفل

شكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم :

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معي في البحث وهم :

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -

وكذلك الهيئات الآتية :

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -

الفهرس

أولاً : موطومات الدراسة

الموضوع	الصفحة
<u>الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة</u>	١ - ٩
المقدمة	١ - ٤
مشكلة البحث	٤ - ٥
تساؤلات الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٦ - ٧
المفاهيم	٧ - ٨
حدود الدراسة	٨ - ٩
<u>الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة</u>	١٠ - ٦٦
البحث الأول: النشاط المسرحي في المدرسة الفكرية	١٠ - ٣٤
البحث الثاني: التخلف العقلي	٣٥ - ٥٤
البحث الثالث: المهارات اللغوية والاجتماعية	٥٥ - ٦٦

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	٦٧ - ٨٦
أولا : دراسات عربية	٦٧ - ٧٧
ثانيا : دراسات أجنبية	٧٨ - ٨٤
ثالثا : تعقيب	٨٥ - ٨٦
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	٨٧ - ١١٠
الدراسة التجريبية الاستطلاعية الاستدلال على المشكلة البحثية	٨٧
العينة	٨٧ - ٨٨
أهداف الدراسة الإستطلاعية	٩٠
أوجه الاستفادة من الدراسة الإستطلاعية	٩١
الأدوات	٩١ - ١١٠

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة التجريبية	١١١ - ١١٢
اختيار العينة	١١١ - ١١٣
إعداد وبناء الوحدة الدراسية دراميا	١١٣ - ١١٧
منهج الدراسة والأدوات المستخدمة	١١٧
الفصل السادس	
نتائج الدراسة التجريبية الأساسية وتفسيرها	١١٩ - ١٣٩
الفصل السابع	
ملخص النتائج	١٤٠ - ١٤٢
توصيات الدراسة	١٤٢
مآثره الدراسة من أبحاث مستقبلية	١٤٢
قوائم المراجع	
المراجع العربية	١٤٣ - ١٥٢
المراجع الأجنبية	١٥٣ - ١٥٥
ملاحق الدراسة	١٥٦ - ١٩٥
ملخص الدراسة (باللغة العربية)	١٩٦ - ١٩٧
ملخص الدراسة (باللغة الأجنبية)	١٩٨ - ٢٠٠

تابع الفهرس

ثانياً : الجداول

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٩٤-٩٥	نسب إتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات الإجتماعية .	١
٩٦	درجة إرتباط عبارات البعد الأول من مقياس المهارات الإجتماعية (التعاون) مع الدرجة الكلية لهذا البعد	٢
٩٧	درجة إرتباط عبارات البعد الثاني من مقياس المهارات الإجتماعية (الاستقلال الذاتي مع الدرجة الكلية لهذا البعد .	٣
٩٨	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث المشاركة من مقياس المهارات الإجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد .	٤
٩٩	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (التقليد) من مقياس المهارات الإجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد .	٥
١٠٠	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس من مقياس المهارات الإجتماعية (التنافس الحر) مع الدرجة الكلية لهذا البعد .	٦
١٠١	درجة إرتباط كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الإجتماعية مع الدرجة الكلية للمقياس .	٧
١٠٢	معامل الثبات لأبعاد مقياس المهارات الإجتماعية	٨
١٠٥	نسب إتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات اللغوية	٩
١٠٦-١٠٧	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول التعبير من مقياس المهارات اللغوية	١٠
١٠٨	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني التواصل اللغوي من مقياس المهارات اللغوية.	١١
١٠٩	درجة إرتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث الفهم من مقياس المهارات اللغوية .	١٢

تابع الفهرس

١٠٩	الإتساق الداخلى بين أبعاد مقياس المهارات اللغوية والدرجة الكلية لكل بعد	١٣
١١٠	قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية ومعامل الثبات الكلى لنفس المقياس	١٤
١١٩	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية قبل التجربة .	١٥
١٢٠	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية قبل التجربة	١٦
١٢١	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية بعد التجربة .	١٧
١٢٢	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية في التطبيق التتابعى .	١٨
١٢٣	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية في التطبيق للتأكد من الثبات .	١٩
١٢٤	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية في التطبيق البعدى .	٢٠
١٢٦	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية في التطبيق التتابعى .	٢١
١٢٧	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية في التطبيق للتأكد من الثبات .	٢٢
١٢٨	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية في القياس القبلى والبعدى .	٢٣

تابع الفهرس

٢٤	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية في التطبيق البعدى والتابعى .	١٢٩
٢٥	قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الإجتماعية في التطبيق التابعى والثبات .	١٣٠
٢٦	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى والتابعى في مقياس المهارات الإجتماعية .	١٣١
٢٧	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى والبعدى في مقياس المهارات الإجتماعية .	١٣٢
٢٨	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التابعى والثبات في مقياس المهارات الإجتماعية .	١٣٣
٢٩	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والبعدى في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٤
٣٠	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى والتابعى في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٥
٣١	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التابعى والثبات في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٦
٣٢	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى والبعدى في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٧
٣٣	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدى والتابعى في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٨
٣٤	قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التابعى والثبات في مقياس المهارات اللغوية .	١٣٩

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

- المقدمة
- الإحساس بمشكلة البحث
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- مفاهيم الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مقدمة

إن المسرح المدرسي الذي تقدم فيه المدرسة أعمالاً مسرحية لجمهور يتكون من أساتذة وأولياء أمور، وتلاميذ، يعتمد أساساً على إشباع الهوايات المختلفة بالإضافة إلى كونه وسيلة تعليمية للمنهج الدراسي، ومن خلال النشاط المسرحي المدرسي تنمو الثقافة العامة للتلميذ وتزداد خبراته ومعلوماته عن الأنشطة المختلفة التي تمارس من خلاله ؛ والتي تنمي القدرة على التعبير وتزيد من الحصيلة اللغوية^(١). ويرجع ذلك إلى كون المسرح وسيلة جذابة للأطفال حيث يحتوى على عناصر العمل الفني من تمثيل، موسيقى، إضاءة ، ملابس وغيرها، التي بدورها تجذب انتباه الطفل وتجعله يستمتع بكل ما يقدم له.

ويمكننا القول إن التمثيل لدى الأطفال هو في الأساس نشاط فطري يعبرون به عن طريقتهم في التفكير والاستيعاب والفهم، ثم التوصل من خلال ذلك كله إلى تمثيل المعاني والمفاهيم المجردة . ويتحمس المربون والمعلمون للنشاط التمثيلي للأطفال، ولا شك أن لهم الحق فيما يتحمسون له، وفي تحمسهم هذا إلى ممارسة النشاط التمثيلي مع أطفالهم، ولعل أشهر الممارسات للنشاط التمثيلي التي تلعب دورها في تنمية قدرات الطفل اللغوية والاجتماعية ما يطلق عليه مسرحية المواد الدراسية^(٢).

ولقد أتضح أن المسرح بحكم كونه وسيلة اتصال حية ومرئية فهو أسرع تأثيراً من وسائل الاتصال الأخرى بالإضافة لهذا فإن المسرح بحكم أنه يعتمد على الإدراك فإن أثره يمتد في عمق الذاكرة، ويكوّنات الخيال إلى أمد طويل؛ الأمر الذي يسهم في تشكيل سلوك الإنسان. والطفل على وجه الخصوص^(٣).

(١) محمد حامد أبو الخير. مسرح الطفل ، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٨٨) ص ٢٧ .

(٢) كمال زاهر لطيف. مسرحية المواد الدراسية وتوابعها ، " ثقافة الطفل بحوث ودراسات " ، المجلد العاشر (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب) ١٩٩٤ ، ص ٧٧

(٣) سميرة محسن. "المخرج في مسرح نطع" مجلة الفن المعاصر، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب) المجلد الأول والثاني، ص ٧٤.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات التأثير الفعال لمسرح المناهج على التحصيل وتنمية المهارات المختلفة في غالبية المواد الدراسية كالدراسات الاجتماعية، اللغة العربية، العلوم، ومع تلاميذ عاديين فمن الأولى أن تستخدم هذه الطريقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما المعاقين ذهنياً^(١).

وقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته رقم (٢٦) علي أن التعليم حق لكل مواطن ويجب أن يكون في جميع مراحلها بالجمان ولهذا يجب أن يعمم التعليم الفني والمهني خاصة للمعاقين ذهنياً وأن ييسر لهم التعليم في جميع مراحلها^(٢).

إن تربية وتعليم المعاقين تعود بفائدة على المجتمع بصفة عامة وعلى المعاقين بصفة خاصة، كما أن العناية بهم في حد ذاتها توفر طاقات إنتاجية في المجتمع يمكن استغلالها في جهد أعظم حيث يوجه هؤلاء المعاقين إلى عمل يتناسب مع قدراتهم وظروف إعاقتهم^(٣).

وبالفعل هناك اهتمام كبير من جانب الدولة بتعليم المعاقين ذهنياً؛ حيث يبلغ عدد المدارس حسب آخر إحصائية لقسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم ٤٣٠ مدرسة منها ١٤٨ مدرسة فكرية على مستوى الجمهورية^(٤).

ومع وجود مدارس التربية الفكرية لابد من الاهتمام بممارسة الأنشطة فيها وتقديم الخدمات للطلاب، فممارسة النشاط يساعد على خلق شخصية الطالب وتعريف قدراته واستعداداته، والارتفاع

(١) رجعت الباحثة في هذه النقطة إلى الدراسات الآتية :

١- حكمت محمود الزنادي. "استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتسعة المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة"، رسالة دكتوراه، غير منشورة. (معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة، ١٩٩١).
٢- ملاك عازر اسكندر. "مدى مسلية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للصف الرابع من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة. (كلية التربية: جامعة المنيا، ١٩٩٢).
٣- أمير إبراهيم القرشي. "استخدام مسرح المناهج في الدراسات الاجتماعية وأثره على التحصيل ومهارات الاتصال والتوافق الاجتماعي لدى الصم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة. (كلية التربية: جامعة طنطا، ١٩٩٧).

٢ (عبد العظيم شحاتة مرسى . التأهيل المهني للمتخلفين عقليا : (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٩٠) ص ٣ .

٣ (عبد العظيم شحاتة مرسى . المرجع السابق ص ٤ .

٤ (وزارة التربية والتعليم. القاهرة: الإدارة العامة للتربية الخاصة. الإحصاء الإستراري لعام ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ .

بمستوى أدائه ومهاراته، وتزويده بمهارات جديدة وقيم وعادات حسنة، تأكيد إيمانه بضرورة العمل، وإمداده بمصادر موفور من الخبرات النوعية تتيح له فرصة الإبداع، والقدرة على التعبير الفني، وذلك يحقق ذات المتعلم وينمى قدراته ومهاراته داخل الفصل^(١).

ومن الأنشطة التي يجب الاهتمام بممارستها داخل المدرسة الفكرية مسرحية المناهج، إذ أن مسرحية المناهج من الممكن أن تستثمر في تقديم مهارات لغوية، وعلاج اضطرابات النطق والكلام؛ التي غالباً ما تلازم الأطفال المعاقين ذهنياً حيث يمكن تدريبهم على تصحيح النطق والكلام، والتدريب على النطق الصحيح، وكيفية إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة من خلال مسرحية وحدات من مقررات اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية^(٢).

وتهدف مسرحية المناهج مع التلاميذ المعاقين ذهنياً إلى إكسابهم مهارات مختلفة مثل: مهارة القراءة الصحيحة، الكتابة، الإنصات، وتدعيم شخصياتهم بالعادات والاتجاهات السلوكية السليمة ليعرف كيف يتعامل مع الآخرين بالعمل، اللعب، الحصول على احتياجاته وتعويده الاعتماد على النفس في قضاء احتياجاته الأساسية كإعداد طعامه وملابسه بطريقة سليمة^(٣). وهذا تحقيقاً لما تنص عليه أهداف التعليم بمدارس التربية الفكرية الموجودة ضمن خطة الوزارة للتربية الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤^(٤).

حيث تنص في بعض بنودها على أن من ضمن الأهداف التي تسعى مدارس المعاقين ذهنياً إلى تحقيقها :-

- ١ - تنمية القدرة على الكلام والنطق الصحيح .
- ٢ - تنمية المهارات والخبرات اللغوية، الحسابية، المعلومات العامة اللازمة لنجاحهم في الحياة العملية .

(١) حسن شحاته. النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٢) ص ٣٨.

(٢) وزارة التربية والتعليم . قطاع التعليم العام ، الإدارة المركزية للتعليم الأساسي ، القاهرة : الإدارة العامة للتربية الخاصة التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة العام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ ص ٨١ .

(٣) عبد العظيم شحاته مرسى . المرجع السابق ، ص ٩١.

(٤) وزارة التربية والتعليم. المرجع السابق ، ص ٨١ .

٣- مساعدتهم على تقبل مسئوليات المنزل والمجتمع.

٤- تنمية الثقة بالنفس^(١).

٥- كل هذه الأهداف يمكن أن تتحقق عن طريق مسرح المناهج في المدرسة الفكرية، وهذا ما تهدف إليه دراستنا الحالية حيث أن هؤلاء التلاميذ يعانون من الاضطرابات اللغوية في النطق والكلام، عدم القدرة على تحمل المسؤولية، اضطرابات في علاقاتهم الاجتماعية.

المشكلة :-

استرعى انتباه الباحثة أن نسبة المعاقين وصل عددها الى ٥٠٠ مليون معاق في العالم ٨٠ % منهم في الدول النامية منهم ١٨,٥ مليون معاق عربي فكيف نتصور مواجهة أعداد المعاقين ذهنيا مع تزايد أعدادهم عاما بعد عام^(٢).

بالإضافة إلى أن نسبة المعاقين ذهنيا في جمهورية مصر العربية وحسب آخر إحصائية وصلت أعداد الطلاب المعاقين ذهنيا بصفة خاصة في مدارس التربية الخاصة الى ٢٧٠ ١٦ تلميذ موزعين على ١٤٨ مدرسة^(٣).

وقد لاحظت الباحثة أثناء عدة زيارات قامت بها لمدارس التربية الفكرية بالدقهلية أن هناك تدني في المهارات الاجتماعية واللغوية للتلاميذ المعاقين ذهنيا .

بالإضافة إلى فشل بعض الأساليب التقليدية في تنمية مهارات هؤلاء التلاميذ الاجتماعية واللغوية. كما يعاني التلاميذ المعاقين ذهنياً من قصور في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين^(٤).

وحيث أن وثيقة حقوق الطفل المصري التي أعلنها الرئيس / محمد حسني مبارك (١٩٨٩-١٩٩٩) ينص الهدف التاسع منها على توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية، والصحية للأطفال المعاقين^(١)

١ (وزارة التربية والتعليم. المرجع السابق ص ٨٥ .

٢ (محمد عبد المنعم حسين. سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم : (الإسكندرية دار الفكر العربي ، ١٩٨٦) ص ٢٢ .

٣ (الإحصاء الاستقراري للوزارة. المرجع السابق .

٤ (عبد العظيم شحاتة مرسى . المرجع السابق : ص ٢٠ .

لكل هذه الأسباب حاولت الباحثة اقتراح طريقة جديدة للتدريس لهؤلاء التلاميذ المعاقين يمكن من خلالها تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية مما يساعدهم على تكوين علاقات جيدة بأفراد المجتمع.

تساؤلات الدراسة:-

تطرح الدراسة تساؤلات للبحث والمناقشة تدور حول توظيف مسرح المناهج داخل المدرسة الفكرية، واستخدامها كطريقة من طرق التدريس داخل فصول المدرسة، وما يترتب على ذلك من نتائج تتعلق بتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً. فالتساؤل الرئيسى الذى تدور حوله هذه الدراسة هو إلى أى مدى يمكن اعتبار مسرح المناهج أسلوب مناسب لتدريس مجموعة دروس من مقرر اللغة العربية للصف الرابع العلمى بمدارس التربية الفكرية.

ويتفرع من التساؤل الرئيسى عدة أسئلة فرعية هي:-

هل توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل إجراء التجربة فى المهارات اللغوية والاجتماعية ؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلى للمجموعة التجريبية، والقياس البعدى لنفس المجموعة فى المهارات اللغوية والاجتماعية ؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلى، والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى المهارات اللغوية والاجتماعية ؟

هل توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد إجراء التجربة فى المهارات اللغوية والاجتماعية ؟

أهمية الدراسة :-

تظهر أهمية الدراسة في أنها تأتي لسد ثغرة في التراث السيكولوجي والتربوي ، من حيث اهتمامها بفئة تشغل بال المسؤولين في الدول المختلفة وذلك لتزايد عدد المعاقين ، وبصفة خاصة في البلدان النامية ففي عام ١٩٧٥ كان يمثل ثلاثة أرباع عدد المعاقين في العالم كله ومن المتوقع أن يزداد هذا العدد في العام الحالي ٢٠٠٤^(١).

تحقيق نوع من التفاؤل والإيجابية بين التلميذ والمادة الدراسية من ناحية، وبين التلميذ والمعلم من ناحية أخرى؛ عن طريق استخدام مسرحية المناهج في التدريس لهؤلاء التلاميذ الأمر الذي لا يتحقق بالقدر المناسب من خلال استخدام طرق التدريس المعتادة.

مسرحية بعض الدروس المقررة في اللغة العربية على هؤلاء التلاميذ يمكن أن يسترشد بها معلمى المواد الدراسية الأخرى في مسرحية مواد أخرى غير اللغة العربية.

مساعدة التلاميذ المعاقين ذهنياً في اكتساب بعض المهارات اللغوية والاجتماعية.

تشجيع البحوث والدراسات المستقبلية باستخدام مسرحية المناهج مع المعاقين ذهنياً في مجالات أخرى.

أهداف الدراسة :-

التعرف على أثر استخدام مسرحية المناهج في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ

المعاقين ذهنياً مثل: مهارة التعبير، مهارة التواصل اللغوي، مهارة الفهم.

التعرف على أثر استخدام مسرحية المناهج في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى

التلاميذ المعاقين ذهنياً مثل مهارة التعاون، مهارة الاستقلال الذاتى، مهارة المشاركة، مهارة التقليد، مهارة التنافس الحر.

(١) عبد العظيم شحاتة مرسى . المرجع السابق ، ص ٥ .

إعداد طريقة لتدريس بعض دروس اللغة العربية وهذه الدروس هي (المكتبة)، (الصدق)، (من نعم الله علينا) بعد مسرحتها حتى نحدث نوع من التفاعل بين التلاميذ والمعلم للوصول إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.

مساعدة التلاميذ المعاقين ذهنيا على التخفيف من اضطرابات الكلام، وعدم الثقة بالذات ، عن طريق استخدام المسرح في العملية التعليمية.

مساعدة التلاميذ المعاقين ذهنيا على التفاعل مع كافة مؤسسات المجتمع عن طريق اكتساب الجرأة ، وتحمل المسؤولية؛ من خلال عملية التمثيل داخل الفصل الدراسي.

مفاهيم الدراسة

مسرح المناهج

أسلوب للتدريس يقوم فيه التلاميذ بأداء الأدوار التمثيلية، بتوجيه ومشاركة من مدرس الفصل بغية تعميق الفهم، وسهولة التذكر، ورفع مستوى التحصيل للمواد الدراسية المقررة عليهم، وأيضا التعرف على جوانب فنية من خلال أسلوب المسرحية.^(١)

المهارة اللغوية

المقصود بها المهارة التي يكتسبها التلميذ من تعلم اللغة العربية، بحيث يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وحيوية ، و بأسلوب واضح، كما يقوم بقراءة الكلمات بسرعة وسهولة ، ويتعرف عليها ويفهمها ويكتبها، وينفذها، ويتذوقها كما يستطيع الاستماع لفترة طويلة^(٢)

(١) إيمان أحمد حنظل . " اثر أسلوب مسرح المناهج في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي

— دراسة تجريبية "، رسالة دكتوراة، غير منشورة (معهد الدراسات العليا لجامعة عين شمس : ١٩٩٨) ص ٩ .

(٢) حكمت محمود الرمادى . "استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض دروس اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثامنة عشر"، رسالة دكتوراه، غير منشورة.(معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة ١٩٩١) ص ١٢ .

المهارة الاجتماعية

هى القدرة على التفاعل مع الآخرين فى محيط اجتماعي بأساليب معينة مقبولة اجتماعياً، أو ذات قيمة اجتماعية، وفى نفس الوقت ذات منفعة بالنسبة للشخص، أو تكون فيها المنفعة متبادلة^(١).

التخلف العقلي

تعريف الجمعية الأمريكية ١٩٩٣

يشير التخلف العقلي إلى نواقص جوهرية فى الأداء الوظيفي الراهن، وهو يتسم بأداء ذهني، وظيفي دون المتوسط يوجد متلازماً مع جوانب قصور فى اثنين، أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: (الاتصال - التخاطب - الرعاية الشخصية - المعيشة المنزلية - المهارات الاجتماعية - الاستفادة من المجتمع - التوجيه الذاتى - الصحة والسلامة - الجوانب الأكاديمية الوظيفية - وقت الفراغ والعمل)
ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشر^(٢).

حدود الدراسة

يقتصر اختيار عينة الدراسة الحالية على تلاميذ وتلميذات الصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية فى المرحلة العمرية من ٩ إلى ١٢ سنة، التى تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة وذلك لأن :

تعتبر هذه المرحلة فرصة كبيرة لتعلم مهارات القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أيضا المهارات اليدوية ، مهارات مساعدة الذات ، المهارات المدرسية ، مهارات اللعب^(٣).
سوف تستخدم الباحثة مقياس المهارات النحوية ، مقياس المهارات الاجتماعية.

١- سهر إبراهيم عيد . " تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من المتخلفين عقلياً - دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير، غير منشورة. (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ١٩٩٦) ص ١٠ .

٢ (محمد محروس الشاوى . التخلف العقلي ، (القاهرة : دار عريب للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧) ص ٥٠ .

٣ (سعدية محادر . المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة ، (القاهرة : مطبعة اندى : ١٩٩٦) ص ٤٠ .

متغيرات التجربة :

متغير مستقل

ويقصد به برنامج الأنشطة المسرحية المعد بغرض تنمية بعض المهارات اللغوية ، الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم (عينة الدراسة).

متغير تابع

ويقصد به في دراستنا الحالية بعض المهارات اللغوية ، الاجتماعية التي يعاني أفراد العينة من قصور فيها

متغيرات ضابطة

حتى يتضح أثر المتغير التجريبي والمقصود به طريقة مسرحية المناهج كان لابد من ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على المتغير التابع وأهمها:

- العمر الزمني :

وقد تم اختيار أفراد العينة في المرحلة العمرية مابين ٩ إلى ١٢ سنة .

- العمر العقلي :

اختيرت العينة من التلاميذ المعاقين ذهنياً ، القابلين للتعلم بنسبة ذكاء تتراوح من

(٥٠ - ٧٥)

- مكان التطبيق :

طبق الاختباران القبلي والبعدي على عينة الدراسة بمدرسة أجا الفكرية ، مدرسة المنصورة الفكرية .

الفصل الثاني

المبحث الأول: النشاط المسرحي في المدرسة الفكرية

المبحث الثاني: التخلف العقلي

المبحث الثالث: المهارات اللغوية والاجتماعية

المبحث الأول

- النشاط المسرحي في المدرسة الفكرية
- الدراما التعليمية في المدرسة الفكرية
- المسرح المدرسي في المدرسة الفكرية
- مسرح المناهج
- المخرج أو مدرب الدراما في مسرح المدرسة الفكرية
- المرنيات المسرحية في المدرسة الفكرية
- ❖ الديكور
- ❖ الموسيقى والغناء
- ❖ المكياج
- ❖ الإضاءة
- ❖ الملابس

النشاط المسرحي في المدرسة الفكرية

مقدمة

يسهم الفن عامة والمسرح خاصة إسهاماً ملموساً في نضج شخصية الطفل ؛ حيث يمكن اعتباره وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهاته ، ميوله ، قيمه ، نمط شخصيته ، ولأن المسرح وسيلة اتصال حية ومرئية ؛ فيمكن أن يكون أسرع تأثيراً من وسائل الاتصال الأخرى ، وحيث أن العلاقة فيه مباشرة بين المرسل والمرسل إليه فمن الممكن أن يكون تأثيره فورياً ، وعميقاً ، والفن المسرحي من الفنون التي يتعاطف الطفل مع شخصياتها وأحداثها ، ولذا يجب علينا الاستفادة من هذا التعاطف بتقديم سلوكيات من الممكن أن تكون نموذج للطفل يحتذى به ^(١).

ولا يقتصر هذا الأمر على التلاميذ العاديين وإنما يصل إلى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، فهؤلاء يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم ، أو فهم الآخرين ، وتكوين علاقات اجتماعية معهم ، فمن الممكن أن يساعد المسرح في تكوين علاقات تساعد على التعبير عن أنفسهم ، وفهم الآخرين .

وفي الدول المتقدمة نجد أن للمسرح دوراً هاماً في المدرسة ، ويختلف توظيف العمل به باختلاف الهدف من الاستفادة منه ، ففي المراحل الأولى من العملية التعليمية بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة يتحول المسرح إلى وسيلة تعليمية ، وتربوية أكثر منه غاية أدبية ، أو فنية ، ولا يطلب من مسرح هذه المرحلة تخريج ممثلين صغار وإنما المطلوب توظيف المسرح في العملية التعليمية ، من أجل تنمية قدرات الطفل بصورة أفضل ^(٢).

وعندما نستخدم المسرح داخل المدرسة يمكن أن نساعد على تطوير التدريس في مدارسنا ، الذي يعتمد على التلقين والحفظ ، ويمكن عن طريق المسرح أن نقدم المادة الدراسية بصورة بسيطة ، ومشوقة يسهل استيعابها ، إلى جانب أن المسرح وسيلة فعالة لتنمية الحس الفني لدى التلاميذ ، وزيادة حصيلتهم اللغوية ، وتعويدهم الاعتماد على النفس ، خاصة أن التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة لديهم قدرة ضعيفة على التذكر والتحصيل ، كما أنهم يتصفون بسرعة النسيان .

ويساعد المسرح المدرسي الطفل على تحقيق التكيف المدرسي ، وتعديل سلوكه التعليمي بواسطة ما يبعثه في الطفل من إحساس بالمتعة و النشاط : يزوِّج المرح في العمل المدرسي ، ويزدِّد دافعه الذاتي نحو الاندماج في عالم المدرسة ، الذي أصبح بفعل الأنشطة الممارسة فيه مصدر متعة ، وتصبح الحياة المدرسية مقبولة و محبوبة لديه ^(٣) .

(١) ابنت نجيب البلاوي ، "عروض البالية وانزها في التدفق الفني لدى الطفل" مجلة المسرح ، العدد ٦٥ ، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩) ص ٧١ .

(٢) فابريسيو كاسانيللي ، المسرح مع الأطفال ، الأطفال يعدون مسرحهم ، ترجمة أحمد سعد المغربي (القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩١) ص ٣٣ .

(٣) الزبير مهرداد . " الطفل والتمثيل " مجلة المسرح العدد الخامس (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٣) ص ٨٣ .

مفاهيم الدراسة:-

١- الدراما التعليمية في مدارس التربية الفكرية :-

يلعب الأطفال عندما يبلغون السنة والنصف من العمر ألعاباً يقلدون فيها ما يفعله الكبار، فهم يتظاهرون بالقيام بالأعمال المثلية التي تقوم بها الأم، أو يقدمون الشاي، والمرطبات للدمي، أو لضيوف خياليين، ويستمتع التلاميذ ذور الاحتياجات الخاصة، بهذا النوع من اللعب ويستفيدون منه^(١)

وهذا النوع من اللعب يظهر بوضوح أثناء اليوم الدراسي، وعند حلول الفسحة يلعب التلاميذ المعاقون ذهنياً ألعاباً كثيرة في فناء المدرسة، وقد لاحظت الباحثة ذلك أثناء وجودها في داخل المدرسة الفكرية، حيث يلعبون ألعاباً جماعية، ومنهم من يلعب بمفرده، ويحدث نفسه، كأنه يتحدث إلى مجموعته .

ويمكن القول إن مفهوم الدراما في الوقت الحاضر قد تطور ليخرجها من نطاقها المعروف، وهو المسرح إلى مجالات مختلفة أهمها التربية والتعليم، فقد أدرك علماء النفس والتربية أن الأطفال يؤدون بشكل تلقائي عملاً درامياً سموه اللعب التمثيلي، الأمر الذي دفعهم إلى استخدام هذه الظاهرة في تعليم الأطفال، وتربيتهم؛ حيث يمكن اعتباره وسيلة فعالة من وسائل التربية والتعليم، تستخدم نشاطات مختلفة محورها النشاط التمثيلي، ليتوحد الطفل مع دور معين في موقف معين، وذلك بالاعتماد على قدرات الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدد^(٢) .

وأيضاً مع الطفل ذي الاحتياجات العقلية الخاصة، يمكن استخدام اللعب التمثيلي في تعليمه سلوكيات تمكنه من تحقيق نوع من التوافق بينه وبين البيئة المحيطة، ومن ثم يشعر بالأمن والحماية، ويستطيع من خلال اللعب القيام بأدوار يستطيع القيام بها في الواقع بعد ذلك، فهو يقوم ببعض نماذج سلوكية يستخدمها في الحياة اليومية، مثل الشراء، البيع، عمل الزيارات، السفر، ركوب الأتوبيس، وهذه السلوكيات تساعد في أن يصبح مقبولا في سلوكه الاجتماعي^(٣) .

وتأكيداً لذلك يمكن تعليم التلميذ المعاق ذهنياً سلوكيات مقبولة من المقررات الدراسية . كسلوكيات دخول المكتبة ، استعمال أدواتها ، دخول الحديقة ، الاعتناء بالنباتات والزهور والحفاظة على نظام الفصل الدراسي وتربيته .

١ (كريستين ماينز . التربية المختصة دليل لتعليم الاطفال المعوقين عقليا ، ط ١ ترجمة عفيف البراز ، (بيروت : ورشة الموارد العربية للرعاية السحية وتنمية المجتمع ، ١٩٩٤) ص ١٦٤ .

٢ (عبد المنعم موسى . محمود محسن . الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج و تطبيق ، ط ١ ، (الاردن : دارالامل للنشر والتوزيع ، ١٩٩٣) ص ٧ .

٣ (محمد ابراهيم عبد الحميد . تعليم الانشطة والمهارات لدى الاطفال المعاقين عقليا ، ط ١ ، (القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٩) ص ٦٣ .

ومن خلال ما سبق تقوم الباحثة بوضع تعريف إجرائي للدراما التعليمية في مدارس التربية الفكرية :-
(استخدام اللعب التمثيلي، ولعب الأدوار مع التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، لإكسابهم المهارات اللغوية، والسلوكيات الاجتماعية المقبولة التي تمكنهم من تحقيق نوع من التوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم) .

٢- المسرح المدرسي في المدرسة الفكرية :-

الدراما التعليمية من الممكن أن تحقق أهدافها عن طريق النشاط المسرحي في المدرسة الفكرية، الذي يتم عن طريق المسرح المدرسي، ويعرف حسن مرعي المسرح المدرسي: (هو مجموعة النشاطات المسرحية بالمدارس، التي تقدم فيها فرقة المدرسة أعمالاً مسرحية لجمهور يتكون من التلاميذ، والأساتذة، وأولياء الأمور، وهي تعتمد أساساً على إشباع الهوايات المختلفة للتلاميذ كالتمثيل، والرسم، والموسيقى..... الخ وكل ذلك تحت إشراف مدرب التربية المسرحية ^(١) .

قامت الباحثة بإجراء مسح شامل للبحوث والدراسات، التي تناولت المسرح المدرسي، و استثماره في الحقل التعليمي، ولاحظت عدم وجود تعريفات خاصة بتوظيف المسرح المدرسي في المدارس الفكرية، بناء على ذلك قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائي للمسرح المدرسي في مدارس التربية الفكرية.

المسرح المدرسي : هو أحد الأنشطة المدرسية التي يقوم التلاميذ ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة بممارستها في أثناء اليوم الدراسي، داخل المدرسة الفكرية، بحيث يتم تدريبهم من خلال هذا النشاط على تنمية بعض المهارات اللغوية مثل التعبير، والتواصل اللغوي، والفهم، وبعض المهارات الاجتماعية مثل: التعاون، المشاركة، الاستقلال الذاتي، التقليد، التنافس الحر، وذلك تحت إشراف معلم التربية الفكرية، ولكي نقدم نشاطاً مسرحياً من خلال المسرح المدرسي في المدارس الفكرية لابد أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط :-

١- بساطة الفكرة ووضوحها.

٢- استخدام لغة سهلة يفهمها التلاميذ .

٣- أن يتسم أسلوب العرض بالتشويق، الإبهام، الاستعانة بالحركات، الرقصات.

٤- أن تحتوي على مغزى تربوي ^(٢) .

(١) حسن مرعي. المسرح المدرسي ، (بيروت : دار الخلال ، ١٩٩٣) ص ١٣ .

(٢) حسن مرعي المرجع السابق . ص ١٩ .

وكل هذه الشروط ينبغي تحقيقها في مسرح المدرسة الفكرية نظرا لأن هؤلاء التلاميذ المعاقين ذهنيا يعانون من قصور في النمو العقلي، فهم يحتاجون إلى فكرة بسيطة تقدم بشكل مشوق، وتحتوي على هدف تربوي، يتعلمون من خلاله سلوكيات ايجابية، وتقدم في لغة بسيطة يفهمها هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في اللغة .

أهمية المسرح في المدرسة الفكرية :-

١ - يمكن ان يساعد التلاميذ على زيادة قدرتهم في التعبير ، كما يساعدهم على التمتع بسرعة البديهة، والجرأة الأدبية، وخاصة أن التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة يعانون من اضطرابات في النطق والكلام.

٢ - يمكن أن يعلى روح التعاون والمثابرة في العمل البناء بين التلاميذ، ذلك أن نجاح العمل المسرحي يعتمد على تضافر الجهود من كل مشارك لإيجاد عمل فني ممتع ومفيد ، والتلاميذ ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة يحتاجون لمن يبعث فيهم روح التعاون ، حيث أنهم يعانون من قصور في علاقاتهم الاجتماعية .

٣ - إلى جانب أن المسرحية تضيف على التلاميذ كثيرا من المرح والبهجة والسرور، وتخلصهم من وطأة الحياة الرتيبة، بما تشيعه في النفوس من الملل والتعب، كما أنها توثق العلاقة بين المدرسة، والبيئة وتتيح للطفل فرصة تحمل المسؤوليات، وتعوده مواجهة جمهوره دون خوف أو تردد^(١).

وكل هذه الأمور تساعد التلميذ ذا الاحتياجات العقلية الخاصة على الاندماج مع أفراد المجتمع ، وتعوده الجرأة والثقة بالنفس، وتخرجه من حالة الانطواء، والعزلة التي يعاني منها حيث أن المسرح عمل جماعي يعتمد على التعاون بين فريق العمل المسرحي من التلاميذ المعاقين ذهنيا، وبما يثير من روح المشاركة والتنافس بين التلاميذ، التي تجعل لدى كل تلميذ الرغبة في أن يفعل شيء ما لنفسه .

أهداف المسرح المدرسي في المدرسة الفكرية

١ - يمكن عن طريق المسرح المدرسي أن نعلم التلميذ ذا الاحتياجات العقلية الخاصة ألاه بمتاع بالحياة وتذوق الفن والموسيقى، إذ أن المسرح ينطوي بداخله على مجموعة من الفنون.

٢ - إنماء الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، من خلال إشراك التلميذ المعاق ذهنيا في الأنشطة الفنية الممارسة من خلال المسرح المدرسي.

(١) سمر روجي الفجيل، ثقافة الطفل العربي، (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٧) ص ١٦٢.

٣- إعداد التمثيليات المناسبة لمستوى التلاميذ العقلي والتحصيلي، ومساعدتهم على التعبير اللفظي عن طريق الوصف الدقيق للأحداث، وصف الرسوم.

٤- تحسين العلاقات الاجتماعية بين التلميذ المعاق ذهنياً وبين أفراد المجتمع، عن طريق إنماء روح التعاون، والمشاركة من خلال العمل المسرحي الذي يعتمد في أساسه على التعاون بين التلاميذ، ومساعدتهم على تقبل مسئوليات المجتمع والمثل واحترامها^(١).

أما عن المسرح التعليمي فيمكن القول أنه :

هو المسرح الذي يقدم للتلاميذ من نصوص معدة سلفاً، وهذا المسرح يمكن استخدامه على أوسع نطاق لتقديم مختلف المواد، والمناهج الدراسية؛ بطريقة تربط التلميذ بمدرسته، أو بناديه لما فيها من تشويق والدور الذي تعطيه للتلميذ في العملية التعليمية^(٢).

ومع التلاميذ المعاقين ذهنياً يمكننا استخدام المسرح التعليمي في مدارس التربية الفكرية حتى نسهل عملية استيعاب التلاميذ، وإكسابهم مهارات اجتماعية جديدة.

وهذا المسرح يقوم على أساس مسرحية المناهج، ويحتاج إلى كاتب مبدع يستطيع وضع المادة الدراسية في قالب مسرحي، مع الحرص على الدقة العلمية، وسلامة الحقائق^(٣).

أيضاً يمكن القول إن المسرح التعليمي هو: (ذلك الكيان الذي يهدف إلى إنتاج مسرحيات تعليمية، ترمى إلى إدخال فكرة معينة في أذهان التلاميذ^(٤)).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحثة الحالية صياغة التعريف الإجرائي التالي للمسرح التعليمي في مدارس التربية الفكرية: (هو أحد الأنشطة التربوية الجماعية، التي يمارسها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة خلال اليوم الدراسي، والتي يكتسبوا من خلالها معان، ومفاهيم تربوية، وتعليمية تعينهم على التكيف مع البيئة المحيطة. حيث يمكنهم أن يقوموا بالتمثيل، والغناء، وعزف الموسيقى، والتقليد وذلك تحت إشراف معلم التربية الفكرية).

أما عن المسرحية التعليمية فيمكن القول أنها :

١ (خطة الوزارة . المرجع السابق . ص ٩٠ .

٢ (نتيحة راشد . الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل ١٧ - ٢٠ ديسمبر ١٩٧٧ (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦) ص ١٣٢ .

٣ (عبد العزيز محمد . المرجع السابق ، ص ٥٧ .

٤ (مارجوري بولتون . تشريح المسرحية ، ترجمة دريني حشبة ، (القاهرة : مكتبة الانجلو : ١٩٦٢) ص ١٦ .

هي نص مسرحي كتب ليشرح أحد المعارف النظرية ، أو العلمية ويتبنى فكرة أخلاقية ، أو دينية ، أو سياسية ، يعبر عنها من خلال النص التعليمي الذي أعد لهذا الغرض^(١).

٣- مسرحية المناهج :-

أولاً :- تعريفها

يعرفها أحمد شوقي على أنها "تعنى وضع المادة العلمية في إطار مسرحى باعتبار المسرحية وسيلة تعليمية هامة تخاطب أكثر من حاسة، ويكون التلميذ فيها إيجابياً مشاركة ومشاهدة، كما أن فيها إرضاء لكثير من حاجاته النفسية ؛ كالميل إلى التقليد، وحب الظهور والمشاركة الوجدانية^(٢).

ويشارك في هذا أيضاً التلميذ المعاق ذهنياً، حيث أن التقليد وحب الظهور والمشاركة الوجدانية من الأشياء التي يميل إليها التلميذ العادى والمعاق ذهنياً.

وتعرفها إيمان خضر باعتبارها : "أسلوب للتدريس يقوم التلاميذ فيه بأداء الأدوار التمثيلية بتوجيه ومشاركة من مدرس الفصل؛ بغية تعميق الفهم وسهولة التذكر، ورفع مستوى التحصيل للمواد الدراسية المقررة عليهم، وأيضاً التعرف على جوانب فنية من خلال أسلوب المسرحية"^(٣).

والأهداف التي نستنتجها من التعريف السابق: هو ما نريد تحقيقه للتلاميذ المعاقين ذهنياً، فمن الممكن أن يقوموا بأداء الأدوار التمثيلية تحت إشراف معلم التربية الفكرية، وذلك حتى تحقق لهم تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية ، وتهذيب الحس الفنى من خلال المسرح .

أيضاً ويتفق عبد الوهاب الرفاعى مع الهدف من التعريف السابق إلى حد ما ، حيث يعرف مسرحية المناهج على أنها: اندماج التلميذ بصورة إيجابية مع العلوم التي يتلقاها بدلاً من أن يكون موقفه منها سلبياً بما يساعده على تيسير الفهم وتعميق الأثر وسهولة التذكر ؛ لأن المادة الدراسية تقدم له في قالب محبب إلى قلبه فيمتزج التحصيل الدراسى بمتعة اللهو^(٤).

أما عبد التواب يوسف فيعرفها: (تعنى استخدام المسرح كوسيلة تعليمية لشرح الدروس وتبسيطها وتجسيدها، وحينئذ يصبح المسرح وسيلة وليس هدفاً في ذاته حيث أنه يستثمر لصالح المواد الدراسية كأسلوب تعليمى ووسيلة إيضاح)^(٥).

١ (إبراهيم حمادة . معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥) ص ٤٧ .

٢ (أحمد شوقي . الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل ١٧ - ٢٠ ديسمبر ١٩٧٧ (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦) ص ٤٩ .

٣ (إيمان أحمد خضر . المرجع السابق ، ص ٥٦ .

٤ (عبد الوهاب الرفاعى . نشرة ألوان النشاط الفنى والمسرحى ، (القاهرة : مطابع دار الشعب - بدون تاريخ -) ص ٤٩ .

٥ (عبد التواب يوسف . المسرح المدرسى والجامعى . مجلة المسرح - العدد ١٠ (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢) ص ٥١ .

أما رزق حسن عبد النبي فيعرف: (مسرح المناهج باعتبارها طريقة لتنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية وطريقة للتدريس تتضمن إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها في مواقف درامية يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الرئيسية المتضمنة فيها، وذلك لخدمة وتفسير المادة العلمية من خلال حل مواقف المشكلة تحت رعاية وتوجيه المعلم^(١) .

بعد استعراض التعريفات السابقة نلاحظ أنها قد اتفقت في:

- ١- اتفقت التعريفات السابقة على استخدام المسرح في العملية التعليمية، ولكن باختلاف الهدف من الاستخدام، يذكر عبد الوهاب الرفاعي أنها تساعد التلميذ على سهولة التذكر.
- ٢- أما عبد التواب يوسف: فيوضح في تعريفه كيفية استثمار المسرح كوسيلة إيضاح وأسلوب تعليمي
- ٣- أما إيمان خضر: فتذكر أنها تعمق الفهم وتعمل على زيادة التحصيل واكتساب الحس الفني الراقى من خلال التعرف على الجوانب الفنية في المسرح.

ومن استعراض التعريفات السابقة نلاحظ أن كل النقاط التي سبق ذكرها والتي توضح أهمية استخدام مسرح المناهج مع التلاميذ العاديين هي نفس الأهمية التي نريد أن نتحقق مع التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، ونحاول أن نحقق لهم مجموعة من الأشياء :

تنمية بعض المهارات الاجتماعية :

كالتعاون ، المشاركة ، التنافس الحر ، التقليد ، تنمية بعض المهارات اللغوية كالتعبير، التواصل اللغوي ، الفهم ، تنمية الحس الفني ، تنمية روح المشاركة والإيجابية لدى التلاميذ .

وهذه النقاط : هي بعض الأهداف التي تنص عليها خطة الوزارة لمدارس التربية الفكرية كما سبق ذكره، ومن خلال ما سبق تقوم الباحثة باقتراح التعريف الإجرائي التالي: "مسرح المناهج هي إعادة تقديم محتوى المقررات الدراسية الخاصة بمدارس التربية الفكرية في شكل درامي يجسده التلاميذ ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة على خشبة المسرح المدرسي أو داخل الفصل الدراسي بإشراف من معلم التربية الفكرية، وبلاستعانة بعناصر المراثيات المسرحية من ملابس ، ديكور ، إكسسوار ، ما كياج وذلك بهدف إكسابهم مهارات لغوية ، واجتماعية معينة.

(١) رزق حسن عبد النبي " الطرق الكشفية والدرامية في تدريس العنوم للمرحلة الابتدائية دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه، غير

ومن أنواع مسرحية المناهج

١- الدراما المبتكرة^(١)

تعتمد الدراما المبتكرة علي تفجير الطاقات الإبداعية للتلاميذ من خلال اشتراكهم مع مدرس الفصل، وداخل حجرة الدراسة في نشاط تمثيلي معتمدين علي فن الارتجال لإطلاق الطاقات الإبداعية .
وتهدف الدراما المبتكرة في النهاية إلي أن تكون أسلوبا تربويا متكاملًا يفاد منه في جميع جوانب تربية الطفل، سواء في مجال الشقيف، أو في مجال الإرشاد والعلاج النفسي^(٢).

٢- النماذج

تقوم هذه الطريقة علي وضع نماذج لنصوص درامية يضعها متخصص فني لديه خبرة في كتابة النصوص المسرحية، وهي تنتج إما عن طريق التأليف من وحي تجربته الشخصية المباشرة ، وخلفيته الثقافية، وإما عن طريق الاقتباس^(٣).

وهذه الطريقة يمكن تنفيذها عن طريق استخدام الكتاب المدرسي، فيمكن للباحث أن يحصل علي احد الدروس من الكتاب المدرسي، ثم يقوم بإعداده مسرحيا وتحويله من صورته الجامدة إلي نص مسرحي وهذا ما اعتمدت عليه الباحثة في دراستنا الحالية، فقد حصلت الباحثة علي كتاب اللغة العربية للصف الرابع التعليمي بالمدرسة الفكرية وقامت باختيار ثلاث دروس هما (المكتبة ،الصدق ،من نعم الله علينا) ثم قامت بتحويلهم من الصورة الجامدة إلي نصوص مسرحية قام التلاميذ بتمثيلها.

المخرج أو مدرب الدراما في مسرح المدرسة الفكرية:

تعريفه :

ويمكن القول أن المخرج في المدرسة الفكرية هو : قائد العمل المسرحي ، فهو يقود فريق العمل في المسرحية والمكون من التلاميذ ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة ، ويطلع علي كل صغيره، وكبيرة تتعلق بالعمل المسرحي ، وهذا ينبع من أنه مسئول مسئولية كاملة عن تقديم العمل المسرحي في أحسن صورة ممكنة .

أما حسن مرعى فيعرف المخرج في المسرح المدرسي: المخرج أو المدرب كما يطلقون عليه في المسرح له دور أساسي وفعال في كافة النشاطات التي تؤدي إلي قيام العمل المسرحي ،فهو قبل أن يكون ملما بالثقافة بشكل عام وبالنواحي الفنية في المسرح بشكل خاص هو قبل كل ذلك مرعى وقوده

(١) إيمان أحمد خضر . المسرح التعليمي . (محاضرات للفرقة الثالثة مسرح بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة . ٢٠٠١) ص ٦٦

(٢) عفاف عويس. أساسيات الدراما الإبداعية مع الأطفال، مجلة المسرح (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب). العدد الثامن، ١٩٨١. ص ٣١

(٣) حسن مرعى . المرجع السابق ، . ص ٧١ .

للتلاميذ، وهذا يمنحه القدرة على معرفة ما يتوافق مع اهتمامات وميول ورغبات الأطفال في كافة مراحلهم العمرية^(١).

ومن خلال التعريفات السابقة للمخرج أو مدرب الدراما يمكن تحديد وظائفه فيما يلي:-

١- تتحدد مهمة المخرج في المسرح المدرسي في تحويل النص المكتوب بصورة جامدة إلى صورة متحركة على خشبة المسرح، يشاهدها ويسمعها التلاميذ، وذلك في صورة أشخاص، مناظر، ملابس، أثاث، إضاءة، حركة^(٢).

خاصة إذا كان جمهور المتفرجين من التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، وفي هذه الحالة تكون مسئولية المخرج كبيرة في أن يحول النص المسرحي إلى صورة بسيطة ومشوقة بحيث يتفاعل معها هؤلاء التلاميذ ويستمتعون بها.

٢- وتقع على المخرج أو مدرب الدراما في المسرح المدرسي القسط الأكبر في عملية الاتصال مع الجمهور، فهو يقوم بدور الوسيط بين العمل الفني والجمهور، إذن ينبغي أن يكون على معرفة تامة بجمهوره حيث أن المخرج يجب أن يضع في إعتباره التلميذ، والوسط الذي يعيش فيه؛ حتى يتسنى له أن يشرك التلميذ في الحوار الذي يجب أن يقدمه المسرح المدرسي^(٣).

ومن خلال ما سبق نستطيع القول إن قيمة العمل المسرحي تتمثل فيما يستطيع المخرج تقديمه للتلاميذ من خلال العمل المسرحي، بمعنى أن يحتوى العمل الفني على هدف معين، فعندما يشاهد التلميذ هذا العمل الفني يكتسب من خلاله قيمة، أو مهارة معينة.

يجب على المخرج في المسرح المدرسي أن يختار التلاميذ الذين يقومون بتمثيل الدرس المسرح بدقة وحذر، وأن تتناسب شخصية التلميذ مع الدور المسند إليه، ويصبح هذا الأمر أكثر أهمية عندما يعمل المخرج بالمسرح المدرسي، وجمهوره من التلاميذ المعاقين ذهنيا فتلقى على عاتقه مسئولية أكبر في اختيار الممثلين وقيادتهم.

ولا يقف الأمر عند اختياره الجيد للممثلين اختيارا جيدا ولكن هناك شيء أهم من ذلك وهو أن المخرج يجب أن يبعث الثقة في نفوس جميع العاملين معه^(٤).

(١) حسن مرعى . المرجع السابق ، ص ١٥ .

(٢) عبد المجيد شكرى . الدراما المرئية ، (القاهرة : العربي لنشر والتوزيع ، ١٩٩٥) ص ١١ .

(٣) مرسى كولد بيرغ . مسرح الاطفال فلسفة ومنهج ، ترجمة صفاء رومان ، (دمشق : منشورات وزارة الثقافة ١٩٩١) ص ١٥٩ .

(٤) محمد حامد أبو الخير . المرجع السابق : ص ٣٩ .

وعندما يكون فريق عمله من التلاميذ ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة فيجب عليه أن يكون على علاقة طيبة بكل فرد منهم حتى يكون هناك نوع من التفاهم بينه وبين التلاميذ، وبالتالي يستطيع أن يبعث الثقة فيهم خاصة أن هؤلاء التلاميذ يغلب عليهم الشعور بالانطواء، فقدان الثقة بالذات، وبالتالي قصور في علاقاتهم الاجتماعية.

ومن الأهمية بمكان أن تتوفر لدى المخرج في المسرح المدرسي فكرة جيدة عن طبيعة الفنون المختلفة من ديكور، ملابس، موسيقى، إضاءة، حيث أن هذه العناصر تتفاعل مع بعضها لتكوين العملية الفنية^(١).

فكلما كان إحساس المخرج وخبرته بعناصر العملية الإخراجية جيدا، استطاع أن ينقل وجهة نظره وإحساسه إلى فريق العمل من التلاميذ ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة، وبالتالي يقدم عرضا جيدا يستطيع التلاميذ من خلاله تذوق العناصر الفنية في العرض، وخاصة أن خطة الوزارة تحث على تعليم التلميذ المعاق ذهنيا كي يستمتع بالحياة ويتذوق الفن والموسيقى^(٢).

ومعرفة المخرج لجمهوره من الأشياء المهمة، وذلك لأن التلميذ من سن الثانية إلى السابعة يصبح قادرا على إدراك الرموز التي هي بدائل تشير إلى الأشياء والأشخاص، ومن أبرز الرموز وأكثرها أهمية للتلميذ رموز اللغة، ثم تتسع الدائرة لتشمل الصور، والرسوم التوضيحية، والإيماءات، والأرقام، والمقطوعات الموسيقية، وغيرها، وتدرجيا يصبح التلميذ قادرا على فهم القصص البسيطة^(٣).

وترى الباحثة أن عملية التذوق الفني ليست قاصرة على التلميذ العادى وحده وإنما أيضا التلميذ ذو الاحتياجات العقلية الخاصة يستطيع تذوق الأعمال الفنية حيث أن استجابة فطرية فهو بدون أن يشعر عندما يسمع الموسيقى والغناء يتراقص معها، ويصفق ويغنى، وذلك لأنه يستطيع تقليد ما يسمع، أو يشاهد.

وتستند الباحثة في هذا الرأي إلى أن التلاميذ المعاقين ذهنيا يقبلون على الرقص الايقاعى والغناء، والتمثيل التلقائي، وذلك ليلهم الطبيعى للموسيقى بشكل كبير، ولما يجدون في التمثيل من لذة كبيرة وتسليه^(٤).

(١) محمد حامد ابو الخير. المرجع السابق، ص ٣٩.

(٢) خطة الوزارة. المرجع السابق، ص ٨١.

(٣) شاكر عبد الحميد. التفضيل الجمالى دراسة في سيكولوجية التذوق الفنى، (الكويت : عالم المعرفة ، ٢٠٠١) ص ٢٢٦

(٤) عبد العظيم شحاتة، المرجع السابق، ص ٨٣.

- ولذا يجب علينا أن نختار الأعمال الهادفة التي تحتوي على قيم ومهارات تبعث في نفسه السرور.
- والمخرج بالمرح المدرسي يحدد النص المسرحي من موضوعات هي من صميم المنهج المدرسي، واهتمام التلاميذ، حيث يجب عليه اختيار الهدف التربوي الثقفي والتعليمي للمسرحية^(١).
- وبعد الاستعراض السابق للصفات التي يجب توافرها في المخرج في المسرح المدرسي، نستطيع أن نوجز صفات المخرج في المدرسة الفكرية :
- ١- أن يكون محبا للتلاميذ رحيماً بهم، عطوفاً عليهم صبوراً، وحليماً عند تعامله معهم .
 - ٢- أن يحدد الخبرات التعليمية المفيدة للتلاميذ المعاقين ذهنياً والمناسبة لقدراتهم، ويعمل على أن تكون موجودة داخل العمل الفني المقدم لهم.
 - ٣- أن يراعى عند تعامله مع التلاميذ مشكلاتهم الاجتماعية، والانفعالية، واتجاهاتهم الشخصية، وأن يضع في اعتباره قدراتهم المحدودة.
 - ٤- أن يراعى أن كل تلميذ من مجموعة العمل حالة فردية لا تتكرر، وعليه يجب أن يحدد لكل واحد المهمة المطلوبة منه، والمناسبة لقدراته العقلية .
 - ٥- أن يتعلم التلميذ من خلال العمل الفني المقدم التكيف مع البيئة الطبيعية، بأن يعرف طرق المواصلات، وموقع المنزل، والمحلات إلى جانب التكيف مع البيئة الاجتماعية كأن يكتسب العادات الاجتماعية مثل حب التعاون، والإخلاص .
 - ٦- أن تكون لديه فكرة عن مظاهر النمو الجسمي، والحركي، وطبائع التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة^(٢) .

إخراج المسرحية التعليمية في المدرسة الفكرية :-

أولاً:- مرحلة القراءة :

يقوم المخرج بقراءة النص قراءة واعية بحيث يصبح مستوعباً لكل جملة فيه وما يريد أن يقوله المؤلف، ويمكن له أن يحذف أو يضيف ما يخدم النص المسرحي^(٣) .

(١) حسن مرعي، المرجع السابق، ص ٥٢ .

(٢) حطة الوزارة المرجع السابق، ص ٨١ .

(٣) عبد العزيز محمد، المرجع السابق، ص ٦٥ .

ثانياً :- مرحلة اختيار النص وإعداده :

يقوم المخرج وهو معلم التربية الفكرية باختيار النص الذى سيقوم بتمثيله التلاميذ فى المدرسة الفكرية، وغالباً ما يكون النص هو أحد الدروس المقررة على التلاميذ من مقررات اللغة العربية، أو التربية الإسلامية، أو العلوم، أو غيرها، ثم يقوم بإعداده أو مسرحته أى بتحويل النص من صورته الجامدة إلى شكل مرّن مليء بالحياة والحركة وذلك بصياغة درامياً، وتحويل أسلوب السرد التقليدى إلى حوار نابض بحركة الشخصيات الحية .

بعد مرحلة الإعداد تأتى مرحلة التحكيم بأن يعرض الدرس الذى تم مسرحته على مدرس المادة، فإذا كان الدرس مثلاً من مقرر اللغة العربية يقوم بعرضه على مدرس اللغة العربية فى المدرسة، وعلى الأخصائى النفسى ثم على المختصين والدارسين لجال الإعاقّة الذهنية من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، لبيان مدى مراعاته للأهداف التعليمية للمنهج من ناحية وملاءمته لتنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية من ناحية أخرى .

ثالثاً :- اختيار الممثلين وتوزيع الأدوار :

يشير اهتمام التلاميذ فيحكى لهم قصة المسرحية ومضمونها، ويقرأ عليهم بعض فقرات مختارة منها، ويحدثهم باختصار وبطريقة مشوقة عن شخصيات العمل.

يقوم المخرج باختيار التلاميذ للتمثيل، ويفضل أن يكون الاختيار من بين التلاميذ الذين يتطوعون بأنفسهم للتمثيل^(١) .

بعد عملية اختيار الممثلين يحدد المخرج - من خلال لقاءه مع مجموعة التلاميذ - أى الشخصيات تمثل، وأياً تشترك فى تنفيذ الديكور، وأياً فى فريق التمثيل، وأياً فى فريق الموسيقى، وأياً فى الإدارة المسرحية^(٢) .

رابعاً :- مرحلة تدريب التلاميذ

بعد ما سبق يقوم المخرج بتدريب التلاميذ، ويجب أن يراعى ألا يكون التدريب على حساب دروسهم ، وعلى المدرسة أن تهين للتلاميذ الجو المناسب الذى يساعدهم على إبراز مواهبهم، لأن نجاح المسرحية المدرسية يعتمد إلى حد كبير على مدى تدريب التلاميذ^(٣) .

(١) رزق حسن عبد النجى . المرجع السابق . ص ١٩٠ .

(٢) حسن مرعى . المرجع السابق . ص ٧٩ .

(٣) عبد العزيز محمد المرجع السابق ص ٦٩ .

وتدريب التلاميذ يتضمن مرحلتين :

أولاً :- مرحلة التدريب الصوتي على المائدة :

وفي جلسات المائدة يقوم المخرج بعرض منهجه في العمل وفكرته عن النص والشخصيات والعلاقات التي تربطها والأسلوب الذي يخضع له العرض المسرحي^(١) .

وهذا يسرى أيضا مع مخرج المدرسة الفكرية إذ يجب عليه أن يمهّد للمسرحية التي سيقوم بإخراجها مع التلاميذ المعاقين ذهنيا وبأسلوب بسيط يستطيع هؤلاء التلاميذ فهمه

ثانياً: الحركة

ويجب على المخرج أن يضع خطة للحركة، وتكون معدة قبل بدء تدريبات الحركة على المسرح على أن تتضمن، وخاصة في التدريبات الأولى أماكن وقوف الممثلين، وحركاتهم، وأماكن الأثاث، والملحقات المسرحية بما يسمح للممثلين الربط بين الحوار، وما يصحبه من حركات، وعلى المخرج متابعة أداء الممثلين، والتدخل في الوقت المناسب بإصدار توجيهاته لإصلاح خطأ، أو إعادة جانب من الحوار^(٢) .

التدريب الأول للحركة يجب أن يتم على خشبة المسرح المخصصة للعرض، وإذا لم يوجد المسرح ففي الفصل الدراسي أو في فناء المدرسة أو في أي مكان سيتم فيه العرض، وذلك لأهميته في تكوين صورة الفصل الأول، وفي التدريب الأول للحركة لا ضرورة لذكر شيء عن شخصيات العمل الفني ؛ بل يكفي أن يعرف التلاميذ أماكن وقوفهم وحركاتهم ويفضل بعد أن يحددوا أماكن الأثاث والملحقات المسرحية أن يتركوا التلاميذ يتحركون وفق الخطة الموضوعية للمخرج، ويقتصر دور المخرج على مجرد توجيهه لإلقاء الأوامر على التلاميذ أن يربطوا بين الحوار، وما يصحبه من حركات.

الممثل في المدرسة الفكرية

أولاً :- التعريف

يمكن القول إن الممثل هو حجر الأساس في الدراما، ومهارة الممثل في إظهاره للعواطف المختلفة، وقدرته على تجسيد شخصية الدور بكافة جوانبها تجعل منه قوة مؤثرة على المشاهدين، وبالتالي بإمكانه المساهمة في عملية التغيير نحو الأفضل^(٣) .

(١) سعد اردش. المخرج في المسرح المعاصر، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨) ص ١٥ .

(٢) رزق حسن عبد النبي. المرجع السابق، ص ١٩٢

(٣) حنان عبد المجيد العنان . الدراما والمسرح في تعليم الطفل، (القاهرة : دار الفكر لنشر والتوزيع، ١٩٩٣) ص ٥٥ .

هذا عن الممثل العادى أما الممثل المعاق ذهنيا و هو تلميذ فى المدرسة الفكرية فلا يقل أهمية عن الممثل العادى فهو: يقوم بتمثيل رؤية المخرج للنص المسرحى أمام زملائه وهم من المعاقين ذهنيا.

ثانيا : الدور الذى يقوم به الممثل فى المدرسة الفكرية

الممثل الجيد يجب عليه أن يعيش فى داخل الشخصية بكل هواجسها، ومخاوفها، وآلامها، وأفكارها منذ اللحظة الأولى وحتى الأخيرة فى العرض، وهذا التوحد يساعده على تجسيد الشخصية بطريقة تلقائية^(١)

كما يجب أن يعرف الممثل أن التمثيل الصحيح لا يعتمد على الصخب والضجيج والتلويح بالأيدى ، وإنما يجب أن تكون لدى الممثل الحب، والرغبة الصادقة فى عمله مع التلاميذ على أساس أن تكون روح الطفولة وتفهمها متوفرة لديه، وهذا لن يأتي إلا من خلال التدريبات، ويراعى فيها الجوانب النفسية، والتربوية التى يتضمنها العرض المسرحى^(٢).

أما عن الممثل المعاق ذهنيا فيجب أن يتعلم هذه القواعد من خلال التدريبات المستمرة على النص المسرحى حتى يستطيع أن يلعب الدور الذى يسنده المخرج إليه بسهولة وبالتالى يوصل ما يريد المخرج أن يقوله للجمهور من التلاميذ المعاقين ذهنيا.

ومن الأشياء المهمة التى يجب أن يراعيها الممثل فى المسرح المدرسى طريقة دخوله إلى المسرح ، حيث إن المتفرج يكون انطباعه عن الممثل من اللحظة التى يراه فيها ويرتاح إليه إذا أدى دوره بطريقة طبيعية، ونقل إليه صورة حقيقية للشخصية التى يقوم بتمثيلها

ونضيف إلى ما سبق أن الممثل وبالأخص إذا كان من المعاقين ذهنيا يتطلب منه الصدق، والبساطة، وعدم المبالغة والتكلف فى الأداء ؛حتى يستطيع إقناع المتفرجين بدوره وبالتالى يصل إلى قلوب المتفرجين، وهذه الصفات تصبح ذات أهمية كبيرة فى المسرح المدرسى والذى هدفه الأساسى هدف تعليمى.

ويمكننا القول إن التمثيل المسرحى يساعد هؤلاء التلاميذ على فهم ما يجرى حولهم، وكيفية عمل الأشياء وتساعدهم الأنشطة التخيلية التى تتعلق بأشخاص عاديين على تطوير فهمهم للغة، وتطوير علاقتهم بالآخرين، والتحكم بالمشاعر إذ أن التمثيل غالبا ما يدور حول حالات من الحياة العادية كتمثيل القيام بالأعمال والمهمات المنزلية، ولعب أدوار الأهل والأولاد، والمعلمين، والتلاميذ فى المدرسة، والأطباء والمرضى، ومن خلال هذا النوع من الألعاب تتسع دائرة فهم الطفل لهذه الحالات والأوضاع^(٣).

(١) نبيل راغب . أفاق المسرح ، (القاهرة : دار غريب للطبع والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١) ص ٦١ .

(٢) حسن مرعى . المرجع السابق، ص ٥٥ .

(٣) كريستين ماينز . المرجع السابق ، ص ١٦٤ .

وبصفة عامة يمكن القول إن الممثل المعاق ذهنيا في المسرح المدرسي لابد أن تتوافر فيه الصفات الآتية:-

- ١ - الاستعداد للقيام بتمثيل الدور المسند إليه.
- ٢ - القدرة على نطق كلمات المسرحية بشكل صحيح.
- ٣ - أن يتوفر لديه حب التعاون والمشاركة مع زملائه.
- ٤ - الاستعداد للتدريب المستمر لحفظ دوره.

تدريب الممثل في المدرسة الفكرية من واقع التجربة البحثية الحالية

من خلال تجربة الباحثة في المدارس الفكرية خرجت بعدة اعتبارات ينبغي مراعاتها عند العمل مع الاطفال المعاقين ذهنيا وهي:-

- يجب على المخرج أن يكسب حب وود التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار للقيام بتمثيل الدروس المسرحية عن طريق الحوار المستمر بين المخرج وبين التلاميذ.
- تشويق التلاميذ عن طريق سرد قصة الدرس المسرح وتعرفهم بالشخصيات الموجودة داخل الدرس وتكوين علاقة حب بينهم وبين الشخصيات الموجودة في الدروس المسرحية.
- قراءة الدرس المسرح قراءة كاملة وبشكل جيد وبطء أمام التلاميذ ولمرات عديدة حتى يحدث نوع من التقارب بينهم وبين الدرس المسرح .
- البدء بالأغنية أو النشيد الموجود داخل الدرس المسرح وترديدها مرات عديدة حتى يستطيع التلاميذ حفظه وقد قامت الباحثة بتدريب التلاميذ على حفظ كلمة أو كلمتين من النشيد في كل جلسة .
- بعد حفظ النشيد أو الأغنية يقوم المخرج بتوزيع الأدوار على التلاميذ، وبالفعل قامت الباحثة بتوزيع الأدوار على التلاميذ ،وتدريب كل تلميذ على دوره، وتعريفه أولا بالشخصية التي سيقوم بتمثيلها ثم تدريبه على حفظ دوره الذي هو عبارة عن : خمس أو ست كلمات يحفظ في كل جلسة كلمه واحدة أو كلمتين حسب قدرته حتى يقوموا بحفظ أدوارهم جميعا.
- تم عمل بروفة يومية لمدة ساعة ونصف .
- بعد عمل الإكسسوار ،الملابس ،الديكور اللازم للدرس المسرحية تم تدريب التلاميذ وهم ،تدوين ملابسهم واكسسواراتهم أكثر من مرة قبل البروفة النهائية .
- بعد التأكد من حفظ التلاميذ لأدوارهم وطريقة أدائهم تم تحديد موعد مع التلاميذ وأحضرت الباحثة الإكسسوارات التي أعدها لهم وتم عمل ماكياج لكل طالب حسب ما يتطلبه دوره وتم عمل عرض نهائي للدروس المسرحية وقامت الباحثة بتصوير التلاميذ فوتوغرافيا وهم يؤدون أدوارهم .

المرييات المسرحية فى المدرسة الفكرية:

يمكن القول أن المرييات المسرحية تدل على كل عنصر مرئى فوق خشبة المسرح بما فى ذلك المنظر، والأثاث، والملابس، والإضاءة، الماكياج، وتحركات الممثلين، وإيماءاتهم.

أولا :- الديكور والمناظر المسرحية فى المدرسة الفكرية

لليكور والمناظر المسرحية دور هام فى العرض المسرحى المقدم فى المسرح المدرسى، حيث أنها أحد العناصر الأساسية فى عملية إنتاج المسرحية بما فيها من خطوط، ألوان، أحجام تمتع البصر، وتوحى بالمكان الذى تجرى فيه الأحداث، وبكونها حائط تتردد.

عليه أصوات الممثلين فتزداد قوة، ووضوحا أيضا الديكور والمناظر المسرحية تمثل خلفية تتقدمها أحداث المسرحية، وشخصياتها، تتحد معها فى تكوين فنى متناسق لا ينفصل أحدهما عن الآخر، تلك الخلفية تقوم بدورها فى تركيز ذهن الطفل، وحصره داخل نطاق المسرح.

تعريف الديكور:-

وتعرفه الباحثة على أنه: " الديكور المسرحى هو استخدام الخامات المختلفة من أقمشة وأخشاب، وألوان، وغيرها لتحويل النص المسرحى إلى صورة ملموسة على خشبة المسرح مما يساعد كلا من الممثل، والمتفرج، وهم غالبا من التلاميذ المعاقين ذهنيا على التعايش مع الجو العام للنص المسرحى".

ويمكن القول أن الديكور هو الخلفية التى تدور فيها الأحداث على المسرح^(١).

الشروط التى يجب توافرها فى الديكور والمناظر المسرحية فى المسرح المدرسى :

- ١- أن يكون عمليا، جذابا، مفيدا.
- ٢- أن يكون سهل التركيب، الخزن.
- ٣- أن يثبت على المسرح بحيث يكون مرئيا من قبل المتفرجين^(٢).

(١) محمد نعيم النجار. الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل . (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٨) ، ص ٥٦ .

(٢) عبد العزيز محمد. المرجع السابق . ص ٧٤ .

٤- أن يعبر عن الهدف المطلوب منه (١) .

٥- عندما يقوم المخرج بإخراج مسرحية للأطفال المعاقين ذهنيا عليه أن يختار مناظر جذابة، ويراعى فيها التجديد والتنويع (٢) .

وبعد هذا الاستعراض للشروط التي يجب توافرها في ديكور مسرح الأطفال يمكننا القول: إن هذه الشروط إذا توفرت في تصميم ديكور المسرحيات فإنها سوف تساعد على نجاح العرض المسرحي؛ حيث أن الديكور والعناصر المرئية الأخرى تصبح ذات أهمية كبيرة إذ أنها تشكل العنصر المحسوس في العرض المسرحي، والذي يساعد كلا من الممثلين والمتفرجين، وهم من المعاقين ذهنيا على التعايش مع الجو العام للمسرحية كما أن هناك أهمية كبيرة لعنصر الديكور، حيث أن عن طريقه ينمو في الطفل المعاق ذهنيا الإحساس بالتذوق الفني، وأيضا مساعده على الابتكار الفني عن طريق تعاون المخرج ومصمم الديكور، وهو في الغالب معلم التربية الفكرية مع التلاميذ المعاقين ذهنيا في المدرسة في تصميم ديكور المسرحية من الخامات البسيطة المتاحة لديهم، حيث يساعد الطفل في التعبير عن ذاته من خلال العمل الفني .

وظائف الديكور :-

لليديكور دور هام في اختصار الحوار، وربط الأحداث بالواقع، وتشكيل الانطباع الأول عن المسرحية (٣) .

توضح مناظر الديكور فكرة العرض المسرحي، فمثلا لو كانت أحداث القصة المسرحية تدور في ساحة القرية لكان المطلوب هو: منظر لمكان فسيح تحيط به جوانب القرية، وأيضا توضح الزمن الذي تعيش فيه شخصيات القصة فمنظر القصور القديمة يدل على حقه زمنية غابرة تجرى الأحداث أثناءها (٢) .

عن طريق الديكور نستطيع أن نقول للطفل الكثير من المعلومات مما لا داعي لذكره في الحوار، أو شرحه عن طريق التلقين المباشر، ولليديكور دور آخر هو: الدور الجمالي الذي تلعبه العناصر المختلفة لليديكور كاللون، والخط، والكتابة وغيرها، تلك العناصر التي تمتع بها أبصار الأطفال (٣) .

١ (حسن مرعى . المرجع السابق ، ص ٦٤ .

٢ (حنان عبد المجيد العنان . المرجع السابق ، ص ٥٠ .

٣ (حنان عبد المجيد العنان . المرجع السابق ، ص ٤٩ .

٤ (حسن مرعى . المرجع السابق ، ص ٦٤ .

٥ (محمد تميم النجار . المرجع السابق ، ص ٥٧ .

الموسيقى والغناء في المدرسة الفكرية

وتتضح أهمية الموسيقى في المسرح أنها تساعد على الأداء، وتؤدي إلى تفتيح أذان الصغار على عالم الجمال الصوتي، وتعينهم على الاستمتاع بالمسرح بما فيه من موسيقى وغناء^(١).

وتكمن أهمية الموسيقى في المسرح المدرسي في أنها تعتبر من أكثر الفنون إيجابية في عملية تنشئة التلاميذ، وذلك لأن لها أثر كبير في تهذيب إحساسهم ومشاعرهم، والموسيقى في المسرح المدرسي لا تستخدم كفن منفصل، وإنما هي من صميم العملية المسرحية^(٢).

وهناك شواهد على أن الموسيقى لا تحتاج إلى درجة عالية من الذكاء حتى يتم تعلمها أو عزفها، كما توجد دراسات على أطفال كانت نسبة ذكائهم (٥٥ درجة) أي يقعون داخل منطقة التأخر العقلي، الشديد ومع ذلك كانوا يعزفون على عدة آلات موسيقية، ويؤلفون الموسيقى ويؤدون حوالى ألف أغنية على عدة آلات موسيقية، ويؤدون حوالى ألف أغنية بسيطة من الذاكرة^(٣).

فوائد استخدام الموسيقى للطفل المعاق ذهنيا

- ١- تقوية الروح الجماعية بين التلاميذ المعاقين ذهنيا، وخاصة إذا استخدمت الأناشيد والأغاني البسيطة السهلة القليلة في كلماتها الغنية بمعانيها.
- ٢- علاج اضطرابات النطق والكلام عند التلاميذ المعاقين ذهنيا؛ إذا ما تم استخدامها استخداما جيدا مصحوبا بالأناشيد الهادفة.
- ٣- تعمل الموسيقى على تحقيق التعبير الذاتى للتلاميذ المعاقين ذهنيا، سواء عن طريق الغناء، العزف، الحركات المقدمة مع الموسيقى، وبذلك تعمل على تحقيق الثقة بالنفس وبقدرته على الأداء^(٤).
- ٤- الموسيقى تجعل الطفل الذى تأخر في الكلام يقوم بغناء الكلمات قبل النطق بها.
- ٥- الأطفال الذين يعانون من السلوك العدواني من الممكن أن يتعلموا السيطرة على مشاعرهم بالدق على الطبل أو الدربكة بدلا من ضرب الأطفال الآخرين^(٥).

(١) حنان العنان. المرجع السابق، ص ٤٥.

(٢) حسن مرعى. المرجع السابق، ص ٦٦.

(٣) شاكر عبد الحميد. المرجع السابق، ص ٢٣٦.

(٤) عبد العظيم شحاتة. المرجع السابق، ص ٨٥.

(٥) كريستين مايز. المرجع السابق، (ص ١٦٤).

أهم خصائص استخدام الموسيقى والغناء في مسرح المدرسة الفكرية :-

- ١ - تستخدم الموسيقى في عمل لحن مصاحب للأغنية الموجودة بالمسرحية المقدمة للتلاميذ المعاقين ذهنياً.
- ٢ - تستخدم للتعبير عن الزمان فيمكن عن طريق استخدام الأورج عمل أصوات للعصافير للدلالة علي الصباح وهذه الأصوات معروفة لدى تلاميذ المدرسة الفكرية.
- ٣ - من الممكن أن تستخدم الموسيقى للإشارة إلى دخول ممثل أو خروجه.
- ٤ - تستخدم للإشارة إلى خطر قادم أو شخص شرير.
- ٥ - تعبر الموسيقى بالعرض المسرحي عن حالة الحزن لشخص ما أو عن حالة الفرح أيضاً.
- ٦ - إن الأطفال في مدارس التربية الفكرية تقبل بشكل كبير على الغناء؛ والذي يكون مصحوباً بالموسيقى التي تحقق لهم نوعاً من التوازن النفسي، ويجب أن يحظى الغناء باهتمام كبير في المدارس الفكرية وذلك لأهميته الآتية :-
- أ - يساعد الغناء على تقوية الروح الجماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً ، كما يدرّبهم على حسن الاستماع، والإنصات الجيد.
- ب - من الممكن أن يدرّبهم على التمييز بين النغمات، والأصوات بدرجاتها العالية والمتوسطة ، وإلى جانب ذلك يساعدهم الغناء على النمو اللغوي ، وزيادة ثروتهم اللغوية.
- ولكن يجب علينا أن نراعي البساطة في الأغنية المقدمة للطفل؛ من حيث كلماتها ومناسبتها لمستواهم العقلي^(١)

موسيقى العرض المسرحي :

على المخرج أن يعرف جيداً طبيعة العرض المسرحي الموجود بين يديه، وهل يحتاج إلى موسيقى حيه أو مسجله أو قد تكون مؤلفة ويأمكنه أن يستعين بأستاذ التربية الموسيقية في إعداد الموسيقى التي يريدّها ، وحتى تكون مشاركة التلاميذ كاملة في العرض المسرحي يأمكنه أن يلجأ إلى أن يكون الفريق الموسيقي من طلبة المدرسة أما في حالة عدم وجود مدرس للتربية الموسيقية؛ فيمكن للمخرج أن يقوم بتسجيل موسيقى من مقطوعات موسيقية عربية، أو عالمية بما يتناسب مع طبيعة العرض المسرحي^(٢) .

١ (عبد العظيم شحاتة. المرجع السابق ، ص ١٥٣ .

٢ (كريستين ماينز. المرجع السابق ، ص ١٥٥ .

الموسيقى الحية في التجربة الأساسية للبحث:-

عندما نكون فريق الموسيقى من طلبة المدرسة يكون ذا فائدة كبيرة بالنسبة لهم، فعلينا أن نحاول تعليمهم كيفية العزف على آلات مثل الطبله والدف والرق والأجراس والخشخيشات (المصنوعة من خامات بسيطة عبارة عن علب بلاستيكية أو كرتونية بها بعض حبوب الفاصوليا والأرز) وبعض آلات النفخ كالناي البسيط، وتستخدم هذه الآلات في عمل إيقاع بسيط وقد يصبح بعض التلاميذ قسادين على تعلم عزف نغمة بسيطة ويجب تشجيع التلاميذ على العزف بمفردهم أو مع المعلم^(٢)

وفي أثناء تنفيذ تجربتنا الفعلية كانت هناك أغنيتان أحدهما في درس الصدق والأخرى في درس من نعم الله علينا ، وتم الاستعانة بمعلمة التربية الموسيقية وعمل لحن للأغنيتين ، وتم تدريب التلاميذ على الغناء بمصاحبة الموسيقى الحية التي قامت بعزفها مدرسة التربية الموسيقية بالمدرسة الفكرية مستخدمة الأورج .

الماكياج في مسرح المدرسة الفكرية :-

أولا :- وظائفه

- ١- يهدف الماكياج في مسرح المدرسة الفكرية إلى مساعدة الممثل المعاق ذهنيا في تغيير مظهر الوجه لجعله مطابقا لضرورات الإثارة وتمثيل الدور.
- ٢- يكسب الماكياج الوجه تعبيرا يعكس حالة نفسية معينة^(٢).
- ٣- ويهدف الماكياج أساسا إلى إعطاء الشخصية المسرحية صفاتها الكاملة، وخاصة من ناحية السن والهئية وإبراز ملامحها وتحديد لون البشرة بلونها الطبيعي، وتوضيح ملامح الوجه من عيني وأنف وفم .
- ٤- أيضا يمكن القول أن الماكياج يقوم بدور كبير في تغيير ملامح الوجه للممثل وجعلها تشابه وجه الشخصية التي يقوم التلميذ في المسرح المدرسي بتمثيلها خصوصا في شخصيات كبار السن، حيث تستخدم التجاعيد والظلال والشعر الرمادي أو الأبيض^(٣).

(١) كريستين ماينز ، المرجع السابق ، ص ١٥٥ .

(٢) حان العنان . المرجع السابق ، ص ٥٣ .

(٣) عبد العزيز محمد . المرجع السابق : ص ٧٥ .

٥ - وللماكياج أثر واضح في توضيح جوانب الشخصية التي يؤديها الممثل في المسرح المدرسي من حيث السن، والحالة الصحية، ويصور صفاته الإنسانية هل هو جشع أو طيب هل هو إنسان، أو شيطان، أو ملاك، أو ساحر^(١).

كيفية استخدام الماكياج للتلميذ ذي الاحتياجات العقلية الخاصة :

وتطبيقا على دارستنا الحالية هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند وضع الماكياج للتلميذ ذي الاحتياجات العقلية الخاصة :

- ١ - يراعى عند استخدام الماكياج مع للتلميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أن يكون بسيطا من خامات معروفة؛ مثل استعمال أدوات تجميل السيدات وبالفعل قامت الباحثة بعمل ماكياج بسيط للتلميذ أثناء إجراء التجربة حسب ما تتطلبه الشخصية وبخامات بسيطة تمثلت في أدوات تجميل السيدات
- ٢ - لا يستخدم الماكياج إلا في الحالات الضرورية فمثلا إذا كان التلميذ يؤدي دور شيخ كبير نستطيع أن نضع بودرة تلك أو دقيق على شعره حتى يظهر الشيب الذى يدل على الشيخوخة، في درس الصدق موضع التطبيق في دارستنا الحالية كان هناك دور الجدة وقد قامت بتمثيله إحدى التلميذات وقامت الباحثة بعمل ماكياج لها حتى تبدو التلميذة سيدة عجوز تمثل في وضع بودرة تلك على الشعر حتى يظهر الشيب، وعمل ظلال للعين باستخدام قلم الكحل لعمل تجاعيد للوجه للدلالة على شخصية السيدة العجوز .
- ٣ - في حالة عمل ماكياج لدور شيطان أو عفريت، من الممكن استعمال أدوات تجميل بسيطة خاصة بالسيدات لعمل ظلال للعين والحاجبين حتى تظهر بمظهر مخيف، وفي واقع تجربتنا الفعلية فقد كان هناك في درس الصدق أحد التلاميذ يؤدي دور الشيطان، وقامت الباحثة بعمل ماكياج له تمثل في تغليظ الحاجبين، وتغيير شكل العينين، وعمل شارب، ولحية باستخدام الكحل العادى للسيدات، وعمل ظلال الأنف باستخدام كريم أما الملاك فقد قامت الباحثة بعمل ماكياج عادى وبسيط حتى تظهر التلميذة بمظهر ملائكى شفاف يضى عليها ملامح أكثر جمالا وجاذبيه وكذلك الحال مع باقى التلاميذ.

(١) محمد حامد أبو الخير • المرجع السابق، ص ٧٦.

- ٤- إذا كان يمثل دور يتطلب وجود لحية أو شارب فمن الممكن استعمال صوف الأغنام في صنع اللحية أو الشارب، ولصقها بلاصق يراعى فيه ألا يصيب الجلد بالتهابات ويمكن عمل اللحية، والشارب باستخدام الكحل كما حدث في درس الصدق موضع التطبيق في دراستنا الحالية، وقد تم عمل لحية وشارب كثيف بالكحل للتلميذ الذى قام بدور الشيطان.
- ٥- من الممكن استعمال كريمات معينة لا تصيب البشرة بالضرر لعمل ظلال للأنف لتكبيره أو تصغيره.

٦- أما الدرس الثانى من نعم الله علينا فتم تصويره في الحديقة، ولم يتطلب الدور عمل ماكياج لأى من الشخصيات حيث يفضل ظهورهم بدون ماكياج .

٧- نراعى غسل الوجه جيدا بالماء والصابون بعد تأديته الدور حتى لا تصاب بشرته بالالتهابات، ومن خلال ما سبق نستطيع القول إن الماكياج يصبح ذى أهمية كبيرة في العمل المسرحى عامة ، ومع الطفل المعاق ذهنيا خاصة حتى يؤكد الشخصية التى يقوم بتمثيلها، ويستطيع التلميذ أيضا أن يندمج معها مثله في ذلك مثل التلميذ العادي .

الإضاءة :-

تعتبر الإضاءة من الأشياء المهمة في المسرح وتتضح أهميتها في أنها تبرز جميع قطع الديكور الموجودة على المسرح كما تتيح للمتفرج رؤية الممثلين على خشبة المسرح .

ولا تقتصر الإضاءة على مجرد إنارة خشبة المسرح لمشاهد المتفرج ما عليها بوضوح، بل تتعداه إلى تصوير الجو العام للمسرحية فالضوء الأبيض الباهر يعبر عن الفرح بينما يعبر الضوء الأزرق الخافت عن الحزن، وكذلك تستخدم الإضاءة لتعريف المتفرج بالتغير الزمنى الذى يحدث أثناء التمثيل كشروق الشمس وغروبها، هبوط الظلام وغير ذلك^(١).

وفي اغلب المسارح المدرسية لا توجد أجهزة إضاءة وفي هذه الحالة من الممكن أن يستعين المخرج أو مدرس الدراما بالخامات المتاحة غير المكلفة لصنع إضاءة بسيطة كان يضع ورق شفاف ملون على مصابيح الكهرباء لى تعطى إضاءة بألوان مختلفة .

(١) محمد شاهين الجوهري . المرجع السابق ، ص ٦١ .

فبالنظر إلى تجربتنا البحثية الحالية تم استخدام الإضاءة كالتالى :

- ١- فى أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية قام التلاميذ بتمثيل درس المكتبة المسرح داخل مكتبة المدرسة وتم الاستعانة بالمصاييح الموجودة فى المكتبة وهى مصاييح الإنارة العادية لتوضيح الرؤية وإنارة المكان أثناء إجراء البروفات على الدرس .
- ٢- فى درس الصدق تم تمثيله فى داخل الفصل الدراسى نظراً لأنه لا يوجد بالمدرستين محل التطبيق مسرح أو مكان مخصص لممارسة النشاط المسرحى وكانت الإضاءة العادية للفصل متمثلة فى مصباحين من النيون استخدمت لإنارة الفصل بشكل جيد يوضح الرؤية .
- ٣- كان من الممكن استخدام قطعة من الورق الشفاف ذو اللون الأحمر نغطى بها مصباح كهربائى عادى لتسليطه على وجه التلميذ الذى يقوم بدور الشيطان ليعطى إحساس بالخوف أو تسلط اللون الأبيض على التلميذة التى تقوم بدور الملاك ولكن هذه الأشياء الرمزية غير مفهومة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً لذا لم يتم استخدامها .
- ٤- فى درس من نعم الله علينا لم تحتاج الباحثة إلى استخدام الإنارة المنبعثة من المصاييح الكهربائية نظراً لأنه تم تمثيل الدرس بحديقة مدرسة المنصورة الفكرية وبالنسبة لمدرسة أجا فقد تم تمثيل الدرس فى داخل حديقة المدرسة أيضاً .

الملابس :-

تعتبر الملابس من العناصر المهمة فى العمل المسرحى حيث يتعرف المتفرج من خلالها على الشخصية الموجودة أمامه ووظيفتها وأيضاً مركزها الاجتماعى .

وظيفتها :-

- ١- الملابس تنقل إلى المشاهدين معلومات هامة معينة عن الشخصية التى تقوم بتمثيلها، وهى تدل على العصر الذى تعيش فيه الشخصية ، كما تدل على السن والثروة والمركز الاجتماعى^(١) .
- ٢- تساعد الملابس الممثل فى أن يتقمص الشخصية التى يؤديها بجانب أنها تميزه، وتبين لنا شخصيته وتؤكد لها كما أنها تساعد فى إيضاح حركات الممثل وتعبيراته^(٢) .

١ (حسن مرعى . المرجع السابق، ص ٦٥)

٢ (عثمان عبد العظى . عناصر الرؤية عند المخرج المسرحى ، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦) ص ٩٠ .

شروطها :-

- ١ - ينبغي أن تنسجم الملابس مع الحالة الاجتماعية للشخصية، إذ لا يعقل أن يرتدى رجل ثرى ملابس رثة مهلهلة إلا إذا كانت شخصية غير عادية ومنصوص عليها في المسرحية.
 - ٢ - يجب أن يشعر الممثل براحة في الزي الذى يرتديه، إذ لا بد أن يكون طليقا في حركته ومشيته وجلسه وقيامه^(١).
 - ٣ - أن يكون هناك نوع من التناغم بين الملابس والمناظر، سواء في الألوان أو الملمس أو الأنسجة فكل عنصر يكمل الآخر ويضيف إليه، وأن تكون سهلة الخلع والارتداء حتى لا يأخذ الممثل وقت طويل في تبديلها وارتدائها^(٢).
 - وتتفق الباحثة مع وجهة النظر هذه خاصة أن الممثل الموجود في تجربتنا البحثية الحالية هو ممثل معاق ذهنيا وعملية تبديل الملابس عملية شاقة بالنسبة له لذا من الأهمية أن تكون في أبسط مظهر لا ارتدائها وتبديلها .
 - ٤ - ويراعى في الملابس التى تستخدم في المسرح المدرسى أن تكون من خامات بسيطة ورخيصة حتى تكون بأبسط التكاليف ولا تمثل عائقاً أمام التنفيذ^(٣).
- بالنسبة للتجربة العملية للملابس :

تم تحديد ملابس الشخصيات الخاصة بدراستنا بعد دراسة أدوار الشخصيات .

- أثناء البروفات النهائية لمسرحيتي " الصديق ، من نعم الله علينا " حضر التلاميذ في كلا من: مدرسة أجا الفكرية، و مدرسة المنصورة الفكرية بملابسهم العادية ، ولكن أضافت الباحثة بعض الإضافات البسيطة التى لم تكن مكلفة أو صعبة التنفيذ .
- فبالنسبة للتلميذ الذى قام بدور الشيطان قامت الباحثة بعمل عباءة سوداء من قطعة قماش متبقية وصنع لها أربطة حول العنق .
- وتم عمل قُرْنَي الشيطان من أبسط خامات البيئة متمثلة في ، فوراغ بلاستيكية لحيط التريكسو تم تغطيتها بجوْرب أسود اللون وربطها بأستك في مؤخرة الأذن .

(١) عبد العزيز محمد. المرجع السابق ، ص ٨٠ .

(٢) نبيل راغب. المرجع السابق، ص ٩٨ .

(٣) محمد حامد أبو الخير. المرجع السابق، ص ١٦٠ .

- أما الملاك فقد قامت الباحثة بعمل تاج وجناحين بمساعدة معلمة التربية الفنية بمدرسة أجا الفكرية باستخدام نوع من الجلد يستخدمه صانع الأحذية، ثم بواسطة مسدس الشمع تم لصق كمية من الترتر عليه، ويمسك الملاك في يده عصا في مؤخرتها نجمة مصنوعة من الجلد وملصوق عليها كمية من الترتر.
- أما مسرحية "من نعم الله علينا" كانت هناك تلميذة تؤدي دور ملكة الزهور، و تم عمل تاج لها باستخدام الجلد ولصق مجموعة من الزهور التي وجدت بالمتزل وغير مستعملة، وكانت تمسك بعصا في مؤخرتها نجمة مصنوعة من الجلد وملينة أيضاً بالزهور الملصوقة .

المبحث الثاني

- ❖ مفهوم التخلف العقلي
- ❖ أسباب التخلف العقلي
- ❖ تصنيفات التخلف العقلي

التخلف العقلي

يعتبر تحديد مفهوم التخلف العقلي مشكلة كبيرة نظراً لتعدد الاتجاهات التي تتعامل مع هذه المشكلة، وتعدد وجهات النظر ما بين الطبية والاجتماعية والسببية والتربوية والتشريعية وعلماء الوراثة وعلماء القياس النفسي^(١).

هذا وتحظى مشكلة التخلف العقلي باهتمام كبير ومتزايد لدى الكثير من المجتمعات، حيث أنها ترتبط بالقدرة العقلية للإنسان وبمستوى كفاءته العقلية، والمجتمعات الإنسانية تعتمد في تطورها وتقدمها على كفاءة أفرادها العقلية^(٢).

على أية حال مشكلة التخلف العقلي هي مشكلة اجتماعية بالدرجة الأولى، حيث أنه في جميع المجتمعات على اختلاف أنظمتها ولغاتها وأفرادها لا تخلو من أشخاص يعانون من التخلف العقلي، وقد أثبتت الدراسات المختلفة أن نسبة التخلف تختلف من مجتمع لآخر إلا أن النسبة العالمية السائدة هي ٣% من مجموع أفراد أى مجتمع - حسب تقدير منظمة الصحة العالمية^(٣).

وتعددت تعريفات التخلف العقلي تبعاً لتعدد الأفراد والهيئات، وكان أول تعريف للإعاقة العقلية كما عرفته الجمعية القومية الأمريكية للضعف العقلي

The American National Association of Mentally Deficiency

بأنه : انخفاض في الأداء العقلي الوظيفي العام لأسباب ترجع إلى مراحل النمو الأولى، والتي تقتصرن بتعطيل أو تعويق تكيفه^(٤).

أما حامد زهران فيعرفه على أنه: حالة نقص أو تأخر أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتضع آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني، بحيث ينحرف مستوى الأداء عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين^(٥).

١ (زينب محمود شفيق . سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين ، (القاهرة : مكتبة عدلى ، ١٩٩٩) ص ٩٧ .

٢ (عبد العظيم شحاته مرسى . المرجع السابق، ص ١٦ .

٣ (عبد العظيم شحاته مرسى . المرجع السابق ص ١٦ .

٤ (حامد عبد العزيز الفتى . التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه : ط ٢ (القاهرة : عالم الكتاب ، ١٩٧٨) ص ٨١ .

٥ (حامد زهران . الصحة النفسية والعلاج النفسي : ط ٢ (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨) ص ٤٤٣ .

نلاحظ على التعريفات السابقة للتخلف العقلي اختلافها في تعريفه نظراً لاختلاف التخصصات والثقافات ووجهات نظر القائمين بالتعريف فكل منهم يعرف التخلف العقلي من منظور معين ألا إنها جميعاً اتفقت على ١- هناك نقص في النمو والنضج العقلي يرجع إلى عوامل وراثية .

٢- عدم قدرة الشخص المتخلف عقلياً على تحقيق التوافق الاجتماعي مع الأفراد المحيطين

التعريف الطبى

نظراً لأن الأطباء هم أول من اهتم بتعريف وتشخيص ظاهرة الإعاقة العقلية؛ فنجد أن التعريف الطبى من أقدم التعريفات لحالات الإعاقة العقلية، ففي عام ١٩٠٠ ركز إيرلاند على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية ، والتي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وفي عام ١٩٠٨ ركز تيريد جولد على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر الدماغ سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو بعدها^(١).

وترجع التعريفات الطبية سلوك الشخص المعاق ذهنياً إلى إصابته بمرض عضوى أو أن يكون هناك عيب في الجهاز العصبى المركزى والتي تتصل بأداء الشخص العقلي بطريقة أو بأخرى، بحيث يكون للإصابة تأثير على قدرة الفرد العقلية^(٢).

ومن التعريفات الطبية تعريف جيرفيس (١٩٥٢)، وقد عرفه على أنه حالة توقيف أو عدم استكمال النمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو يكون نتيجة لعوامل جينية.

وهذا التعريف قد حدد لنا الأسباب الوراثية المؤدية للإعاقة العقلية وكذلك فترة الإصابة التي يمكن إجراء الملاحظة عليها، وبالرغم من ذلك فإنه لا ينطبق على جميع حالات الإعاقة العقلية^(٣).

ويتضح من التعريف السابق أنه يعطى أهمية كبيرة للعوامل الوراثية حيث أنها تؤثر بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على التوافق الاجتماعى.

تعريف الجمعية الملكية الطبية النفسية (١٩٧٥)

التخلف العقلي هو حالة نمو متوقف أو غير مكتمل للعقل تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هى الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء والتي يمكن أن تقاس بالطريقة السيكمومترية تحت مسميات مثل (العمر العقلي ونسبة الذكاء) ، وفي حالات أخرى فإن العقل غير النامى قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط معتاد على العواطف أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعى العادى^(٤).

١ (فاروق الروسان . مقدمة في الإعاقة العقلية ، (عمان : دار الفكر العربى والطبع والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠) ص ١٦ .

٢ (اشرف محمد عبد الغنى . مخاوف الاطفال المتخلفين عقلياً، (الاسكندرية: المكتب العلمى للنكسبوتر والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠) ص ٢٢ .

٣ (عبد العظيم شحاتة مرسى . المرجع السابق ، ص ١٧ .

٤ (محمد محروس التناوى . التخلف العقلي : الاسباب - التشخيص - البرامج، (القاهرة: دار غرب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧) ص ٣٦ .

تعريف (بينوا) الذى يرى أن التخلف العقلى ضعف فى الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل أو محددات داخلية فى الفرد أو عن عوامل خارجية ، بحيث تؤدي إلى نقص فى القدرة العامة للنمو فى التكامل الإدراكي والفهم ^(١) .

هذا التعريف يرجع التخلف العقلى إلى كل من العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على النمو بصفة عامة ، وهو يعتبر أكثر تحديدا للتخلف العقلى وإن كانت التعريفات السابقة جميعها قد أعطت للوراثة أهمية كبير فى حدوث التخلف العقلى .

إذن يمكن القول أن التعريف الطبى للإعاقة العقلية يتمثل فى وصف الحالة وأعراضها وأسبابها، إلا أنه قد وجهت انتقادات لهذا التعريف تمثلت فى صعوبة وصف الإعاقة العقلية بطريقة رقمية تعبر عن مستوى ذكاء الفرد ^(٢) .

التعريفات الاجتماعية

لقد كان السبب الأساسى فى ظهور التعريف الاجتماعى للإعاقة العقلية هو الانتقادات التى وجهت إلى مستوى المقاييس المستخدمة ، وتأثيرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، إلى جانب عدم قدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، لذا ظهرت التعريفات الاجتماعية والتى تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه ، واستجاباته للمتطلبات الاجتماعية ^(٣) .

ويتخذ بعض العلماء عدم قدرة الفرد على التكيف الاجتماعى كمحك للتعرف على المتخلفين عقليا، وقد اتخذت دول من الكفاءة الاجتماعية المحك الرئيسى للتعرف على المتخلفين عقليا، وكان تعريفه للمتخلف عقليا بأنه غير كفء من الناحية الاجتماعية دون الأسوياء فى القدرة العقلية العامة (الذكاء).

يظهر التخلف العقلى منذ الولادة أو فى سن مبكرة، ويظل متخلفا عند بلوغه سن الرشد، ويرجع تخلفه لعوامل تكوينه فى الأصل ^(٤) .

١ (سمية طه الجليل . التخلف العقلى استراتيجيات مواجهة الضغوط الاسرية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٨) ص ١٧ .

٢ (فاروق الروسان المرجع السابق ، ص ١٨ .

٣ (فاروق الروسان ، المرجع السابق . ص ١٨ .

٤ (سمية طه الجليل . المرجع السابق . ص ١٥ .

هذا التعريف يركز على فئة التخلف العقلي الشديد (المعتوهين والبلهاء) والتي لا تتقدم أو تتطور كنتيجة للبرامج التربوية التي تقدم لها أما فئة التخلف العقلي البسيط فلا يمكن اعتبارها ضمن هذا التعريف لأنها تتقدم وتتطور بفضل البرامج التعليمية، والتربوية التي تقدم لهم .

تعريف تريد جولد (١٩٦٣)

عرف الإعاقة العقلية: بأنها حالة من توقف أو عدم ارتقاء الذهن من أى نوع، أو أى مستوى يجعل الفرد عاجزاً عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها مثل زملائه، لأن الغرض من العقل هو تمكين الفرد من أن سلوكه مع البيئة التي يعيش فيها، وليس الغرض منه تمكين الفرد من الحصول على نسبة ذكاء ٧٠^(١).

هذا التعريف يركز على افتقار الفرد المتخلف عقلياً إلى الصلاحية الاجتماعية التي تؤثر على نجاح علاقاته الاجتماعية وتكيفه مع البيئة.

تعريف الجمعية الوطنية للأطفال المتخلفين عقلياً (١٩٧١) وينص على:

" أن الشخص المتخلف عقلياً هو شخص يعاني منذ الطفولة من صعوبة غير عادية في التعلم، وهو غير فعال نسبياً في استخدام ما تعلم في مشكلات الحياة العادية، وهو يحتاج إلى تدريب وتوجيه خاص لتستفيد من طاقاته مهما كانت"^(٢).

هذا التعريف يعتبر إيجابياً إلى حد ما، حيث أنه يوضح أن الشخص المتخلف عقلياً يعاني من صعوبات في التعلم تعوقه عن التكيف الاجتماعي، ولكنه مع استخدام التدريب يستطيع أن يتغلب على هذه الصعوبات.

التعريف على أساس نسبة الذكاء :

يرتبط مفهوم الإعاقة العقلية بمفهوم الذكاء، وتوزع سمة الذكاء بين الأفراد أو العينات الممثلة للمجتمع الكبير توزيعاً اعتدالياً، بحيث يكون معظم الأفراد متوسطين في الذكاء، وأقلية منخفضة في الذكاء، وأقلية مرتفعة في الذكاء^(٣).

ويتفق كل من (إبراهيم وجيه محمود وأدجرتون) على أن المتخلفين عقلياً يمثلون فئة من الناس وفق مفهوم العقلي عند مستوى أقل بكثير من ذلك الذي يبلغه النمو العقلي لغالبية الناس في نفس العمر الزمني^(٤)

١ (علا عبد الماتى. التعرف على الإعاقة العقلية، ط ١ (القاهرة: سلسلة التوجيه والإرشاد في مجال الإعاقة العقلية. ١٩٩٣) ص ٣٣.

٢ (محمد محروس الشناوى . المرجع السابق . ص ٣٨ .

٣ (اشرف محمد عبد الغنى. المرجع السابق ، ص ٢٥ .

٤ (سمية طه الحميل . المرجع السابق ، ص ١٤١ .

وقد وجهت انتقادات كثيرة إلى الاعتماد على نسبة الذكاء وحدها لتعريف الإعاقة العقلية، يرجع إلى أن اختبارات الذكاء الشكلية تعتبر مؤشر غير دقيق لقدرات الطفل المعرفية، وأن نسبة الذكاء ليست هي المدخل الوحيد الذي يحدد سلوك الفرد وتصرفاته، ولا هي المسؤولة وحدها عن تحصيله الدراسي حيث أن هناك كثيرا من العوامل البيئية، والثقافية يمكن أن ترجع إليها تخلف الطفل .

تعريف سبتر :

التخلف العقلي : هو حالة من النمو العقلي المتأخر تحدد بنسبة ذكاء Iq أدنى من ٧٠ على اختبار فردي مقنن للذكاء، وهي حالة أحسن ما عرف عنها أنها تلاحظ قبل سن الثالثة من عمر الفرد^(١) .

أسباب التخلف العقلي :-

عندما نتناول ظاهرة معينة بالبحث والدراسة فيجدد بنا أن نبحث في أسباب حدوث هذه الظاهرة حتى يتسنى لنا معرفة كيفية حدوثها، وبالتالي معرفة العلاج المناسب لها وظاهرة التخلف العقلي دار حولها جدل كثير في أسباب حدوثها وهل يرجع حدوثها إلى الأسباب الوراثية، أم البيئية، أم الاثنين معا. ويشير اشرف عبد الغنى إلى أن الإعاقة العقلية تحدث نتيجة لعوامل متعددة منها عوامل وراثية، أو قد تحدث نتيجة للعوامل البيئية، أو لعوامل الولادة، أو نتيجة لاضطراب هرموني أثناء حياة الجنين، أو نتيجة لحوادث تقع عقب الولادة^(٢) .

ويوضح سعد جلال انه نظرا لتكرار الأمراض العقلية، والأمراض العصبية النفسية، والإجرام في عائلات المعاقين عقليا، أدى ذلك إلى الاعتقاد أن الإعاقة العقلية ترجع إلى استعداد وراثي، كما أن النحطاط بيئة المعاقين التي تأتي نتيجة لإعاقتهم العقلية، وعدم قدرتهم على تحسين مستواهم اجتماعيا وماديا، حيث أن المعاقين عقليا يأتون غالبا من بيئات فقيرة يسودها الجهل والمرض، وهذه العوامل جميعها تتسبب في شل القدرات، وهذا مما يؤيد أن الإعاقة العقلية تحدث نتيجة للعوامل البيئية^(٣) .

ويضيف (عبد الرحمن عيسوى) أن علماء النفس يميلون إلى إرجاع التخلف العقلي المتوسط، والشديد إلى عوامل بيولوجية، بينما يرجعون التخلف العقلي البسيط إلى العوامل السيكولوجية كالضغوط، الصراعات، التوترات، الأزمات، الفشل، الإحباط^(٤) .

(١) محمد محروس الشناوى . المرجع السابق ، ص ٤٠ .

(٢) اشرف محمد عبد الغنى. المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(٣) سعد جلال . في الصحة العقلية الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية ، (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨٥) ص ١٥٣ .

(٤) عبد الرحمن عيسوى. التخلف العقلي، (الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩) ص ٨٤ .

إلا أن الرأي الأرجح هو أن الإعاقة العقلية يتسبب في إحداثها كلا من العوامل الوراثية والبيئية مع عوامل ولادية نتيجة اضطراب هرموني أثناء حياة الجنين، أو نتيجة لحادث تقع عقب الولادة^(١).

ويتضح مما سبق أن الباحثين في ظاهرة التخلف العقلي تعددت آرائهم ما بين مؤيد لدور العوامل الوراثية لحدوث الإعاقة الذهنية، وما بين مؤيد للعوامل البيئية، ومنهم من يجمع بين الاثنين في حدوث الظاهرة، وهذا هو الرأي الأرجح، ولا يمكن أن تؤثر البيئة وحدها في الإنسان أو الوراثة، وإنما يظهر تأثير كلا من الوراثة والبيئة في حدوث الظواهر المختلفة.

الأسباب الوراثية

ونستعرض فيما يلي آراء الباحثين، وعلماء النفس في تفسير دور الأسباب الوراثية في حدوث التخلف العقلي. ويذكر (ملاك جرجس) أن الأسباب الوراثية يقصد بها العوامل التكوينية الأصل الداخلية التي تنتج عن فعل الوراثة، وارتباطها بانتقال خصائص مورثة تنتقل إلى الطفل من أجداده كالضعف العقلي، إما مباشرة عن طريق المورثات، أو الجينات التي تحملها صبغات أو كروموسومات الخلية التناسلية وفقاً لقوانين الوراثة، وإما عن طريق غير مباشر بأن تحمل الجينات عيوباً تكوينية، أو خللاً يؤدي إلى تلف لأنسجة المخ، أو إلى عدم تمثيل الغذاء، مما يؤثر على النمو عامة، وعلى المخ بوجه خاص، كما قد تصاب الجينات بتغيرات مرضية أثناء انقسام الخلية، مما يؤدي إلى ظاهرة الضعف العقلي الأمر الذي يحدونا إلى اعتباره نتيجة للأسباب الوراثية والبيئة معاً^(٢).

ويشير (إبراهيم عباس الزهيري) أن العوامل الوراثية هي المسؤولة عن حوالي ٨٠% من حالات الضعف العقلي، وذلك لوجود تلف أو قصور في خلايا المخ، والجهاز العصبي، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث إعاقة في وسائل الإدراك، والوظائف العقلية المختلفة، وإلى صعوبات في عملية التعلم^(٣).

كما يوضح (عبد الرحمن عيسوي) أن التخلف العقلي ينتج عن مجموعة عوامل وراثية متمثلة في السمات، والخصائص المنقولة إلينا عبر الجينات من الآباء، والأجداد، حيث تؤثر الصعوبات الوراثية في المظاهر العقلية، والقدرات الفيزيائية، الشكل، أو المظهر الفيزيقي، هذه الصعوبات الوراثية قد تكون ناجمة عن وجود كروموزوم أزيد عن المطلوب^(٤).

(١) اشرف محمد عبد الغنى. المرجع السابق، ص ٤٣.

(٢) ملاك جرجس. سيكولوجية الطفولة مشاكل أطفالنا وطرق علاجها، (القاهرة: مكتبة المحبة، ١٩٩٣) ص ١٨.

(٣) إبراهيم عباس الزهيري. فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٨) ص ٢٣٧.

(٤) عبد الرحمن عيسوي. المرجع السابق، ص ٨٤.

ويضيف (عبد العظيم شحاته) أن التخلف العقلي قد ينقل عن طريق أحد الجينات المتنحية التي قد يحملها الفرد ولا تظهر عليه صفاتها؛ أي دون أن يكون هو متخلف عقلياً بمعنى آخر عن طريق الجينات المتنحية، كأن يورث الأب أو الأم صفات التخلف العقلي في بعض أبنائهما أو يمكن اكتشاف مثل هذه الحالات بقياس زاوية عين أمه وأبيه، فالذى تتطابق زاويته مع زاوية عين الابن المتخلف يكون هو الحامل للجينات المتنحية (١) .

كما يذكر (عبد المجيد عبد الرحيم) أن الجينات في الخلية الملقحة تحمل عوامل وراثية الضعف العقلي من أصول أسرتي الوالدين إذا كانت قد سادت في أحد الجدود، ولكنها صفة متنحية قد تظهر في بعض الأحفاد دون بعضهم ، ولذلك قد تظهر في بعض العائلات المتميزة بالذكاء في المجتمعات الراقية (٢)

ومن العوامل الوراثية أيضاً أنه قد أثبتت الدراسات التي أجريت على أطفال تتراوح أعمارهم بين ٥ - ١٥ سنة أن (٢١%) من الحالات تعاني من ضمور في خلايا المخ وصغر حجم الرأس عن المألوف، وكذلك تعاني (٢١%) من الحالات أيضاً من تعدد العاهات أي (التخلف العقلي) علاوة على تشوهات أخرى في أجزاء من الجسم، وقد ظهر لدى (٤٤%) من الحالات اختلال في الفشل البيوكيميائي سببها اختلال في عدد الكروموزومات، أو تركيبها.

وتفسر بعض الدراسات ، والبحوث أن التخلف العقلي يورث عن طريق الأمراض (الاضطرابات الكيميائية) التي تنقل إلى الجنين من والديه أو أحدهم؛ فتسبب تلفيات الدماغ وتصيب جهازه العصبي، وتعوق نموه، وتطوره (٣) .

بعض حالات التخلف العقلي المرتبطة بالوراثة والشذوذ الحاصل في الكروموسومات أولاً : أعراض مرض داون

ويتميز الطفل المصاب بعرض (داون) بمجموعة من الأشياء تميزها الأعين المائلة، والشفاه المتدلّية قليلاً، والأيدى الصغيرة القصيرة نسيّاً، واللسان كبير ، ويبرز ويتدلى خارج الفم ونهايته عريضة، وقد يكون به شقوق واضحة والذقن صغيرة ، والأذنان صغيرتان ، والأسنان تنمو متأخرة، وهناك علامات أخرى في الأرجل والجسم ، وأحياناً نجد خط مستقيم يظهر بعرض راحة اليد. غير ما هو موجود براحة يد زميله العادي (٤) .

١ (عبد العظيم شحاته مرسى . المرجع السابق ، ص ٢٨ .

٢ (عبد المجيد عبد الرحيم . تنمية الأطفال المعاقين ، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧) ص ٥٥ .

٣ (عبد العظيم شحاته مرسى . المرجع السابق ، ص ٣١ .

٤ (عبد العظيم شحاته . المرجع السابق ، ص ٣٢ .

ويمكن التعرف على هذه الحالة قبل عملية الولادة وأثنائها، وغالبا ما ترتبط الحالة بعمر الأم إذا تزداد نسبة هذه الحالة مع زيادة عمر الأم وبخاصة بعد عمر ٣٥ سنة^(١).

وتنتشر حالات المنغولية بصورة كبيرة، ويمكن ملاحظتها في مدارس التربية الفكرية حيث لاحظتها الباحثة أثناء زيارتها المتعددة لمدارس التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية، فيوجد هناك أعداد كبيرة من هؤلاء الأطفال، وهم يتميزون بخفة الظل، ودائما مبتسمين، كما أنهم قابلين للتعليم بصورة أفضل من باقي الحالات، ويتميزون أيضا بأنهم ودودين محبين لتناول الطعام بصفة مستمرة، كما أنهم شغوفين بسماع الموسيقى بشكل كبير.

أما تسمية الحالة بالمنغولية فترجع إلى أن ملامح وجه الطفل من هذه الفئة تتشابه مع ملامح أفراد الجنس المنغولي، وأن ٣٠% من الحالات المنغولية من الأطفال حديثي الولادة يموتون قبل إتمام الشهر الأول و ٥٣% من الحالات يموتون قبل إتمام السنة الأولى، و ٦٠% من الحالات يموتون في سن العشر سنوات، وقليل منهم يعيشون حتى الطفولة المتأخرة، وأسباب الوفاة المبكرة ترجع إلى أمراض القلب^(٢).

والمصابون بأعراض مرض داون لا يمكنهم الزواج والإنجاب إذا كانوا من الرجال، أما النساء فينجبن أطفالا منغولين مثل أمهاتهم وهذه الفئة لها صفات انفعالية أو اجتماعية خاصة، فهم أقل من الأطفال الآخرين تعبيراً في المواقف الانفعالية، ويتصف كذلك بأنه طفل وديع له ابتسامة مرسومة على وجهه مستمرة، وينفذ التعليمات ببساطة تامة^(٣).

ثانياً : عامل الريزوس في الدم

حالات ترجع فيها الإعاقة العقلية إلى اختلاف دم الأم عن دم الجنين من حيث العامل الريزيسي، وهو أحد مكونات الدم، ويتحدد وراثياً؛ مما يؤدي إلى تكوين أجسام مضادة في جسم الأم تؤدي إلى تدمير كرات الدم الحمراء عند الجنين، وبالتالي يتأثر تكوين المخ^(٤).

وتتلخص فكرته في أنه إذا كان العامل الريزيسي عند كل من الأب، والأم سالبا أو موجبا، فلا يوجد مشكلة أما إذا كان العامل الريزيسي عند كل من الأب، والأم مختلفا فهذا يؤدي إلى تكوين أجسام مضادة، واضطراب في توزيع الأكسجين، وعدم نضج خلايا الدم، وتدمير كرات الدم الحمراء عند الجنين، وبالتالي يؤثر هذا في تكوين المخ، مما قد ينتج عنه تلف المخ، والضعف العقلي^(٥).

١ (زينب محمود شقير . المرجع السابق ، ص ١١٦ .

٢ (اشرف محمد عبد الغنى . المرجع السابق ، ص ٣٦ .

٣ (عبد العظيم شحاتة . المرجع السابق ، ص ٣٢ .

٤ (علا عبد الباقي إبراهيم . المرجع السابق ، ص ٦٠ - ٦٢ .

٥ (زينب محمود شقير . المرجع السابق ، ص ١١٧ .

وفي السنوات الأخيرة تيسر إمكانية التكهن بوجود هذا العامل والكشف المبكر عنه من خلال فحص دم الزوجين ، وتكرار فحص دم الأم أثناء الحمل، ودم الطفل بعد ولادته مباشرة ، ثم اتخاذ الإجراءات الوقائية العلاجية المبكرة اللازمة^(١) .

ثالثاً: العوامل البيئية

وتنقسم إلى:

أ- عوامل بيئية بيولوجية (أثناء الحمل-أثناء الولادة-بعد الولادة)

ب- عوامل بيئية حضارية (اجتماعية - نفسية)

أ- العوامل البيئية البيولوجية

ويقصد بها العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب، وأثناء تكوين الجنين في رحم الأم، ثم أثناء الولادة، ثم بعد الولادة، وتصيب الجهاز العصبي في أى مرحلة من مراحل النمو بعد عملية الإخصاب وذلك بنسبة ٢٠% من حالات التخلف العقلي^(٢) .

وتتسبب العوامل البيئية في حدوث نوع من التخلف العقلي يسمى التخلف الثانوى أو المكتسب، والذي يرجع حدوثه إلى مجموعة عوامل خارجية، والعوامل البيئية لا تقل أهمية عن العوامل الوراثية المسببة للتخلف العقلي، حيث يبدأ تأثير البيئة في الإنسان بعد تلقيح بويضة الأنثى مباشرة، ويستمر تأثيرها فيه ، وهو جنين إلى أن يصبح شابا وكهلا^(٣) .

العوامل التي تحدث أثناء فترة الحمل .

حيث أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على الجنين أثناء وجوده في رحم الأم:

١- تعرض الجنين للعدوى الفيروسية أو البكتيرية

كشفت الدراسات أن هناك حوالى ١٥٠ فيروس داخل جسم الإنسان بعضها له أعراض ظاهرة، والآخر كامن ، وليس له أعراض ظاهرة، وإنما يكشف عنه بالتحليل المجهرى ولا يوجد لدى الجنين مناعة ضد هذه الفيروسات، إذ من السهل أن تخترق جسمه وتؤدي إلى الإعاقات ، أو الإجهاض، ومن هذه الفيروسات الجدري، والنكاف، والالتهاب الكبدي الوبائي، الزهري، وفيروس الحصبة الألمانية^(٤) .

١ (عبد المطلب أمين القريطى . المرجع السابق، ص ٩٩ .

٢ (زينب محمود شقير . المرجع السابق ، ص ١٢٠ .

٣ (عبد العظيم شحاتة . المرجع السابق ، ص ٣٥ .

٤ (كمال ابراهيم مرسى . مرجع فى علم التخلف العقلى، (الكويت: دار الفكر، ١٩٩٦) ط ١٠، ص ١٥٠ .

أيضا من الممكن أن تتعرض الأم الحامل للإصابة بالحصبة الألمانية التي قد تؤدي إلى ظهور بعض حالات التخلف العقلي كحالات صغر الدماغ واستسقاء الدماغ ، وإصابة الأم بالجذري، أو السعال الديكي، أو أمراض القلب يؤثر على مخ الجنين كما أن أصابتها بمرض الزهري يؤدي إلى ولادة أطفال مشوهين مصابين بحالات التخلف العقلي^(١).

٢. العقاقير والأدوية والمشروبات الكحولية

أثبتت الدراسات أن استعمال الأم لبعض الأدوية دون استشارة الطبيب يؤدي إلى تشوه الجنين، فمثلا تناول حبوب الإجهاض إذا لم يتم الإجهاض فإنها تؤدي إلى ولادة طفل أصم، لذا لابد من استشارة الطبيب قبل استعمال الأدوية^(٢).

ومن الأدوية التي تتعاطاها الأم ، وتؤدي إلى تلف خلايا المخ الأسبرين، وبعض المضادات الحيوية، والهرمونات، الجنسية والأدوية الخاصة بعلاج الملاريا والحبوب المهدئة، كما أن التدخين ، وإدمان المخدرات، والكحوليات يؤدي إلى التشوهات الخلقية لدى الجنين^(٣).

وان كانت من أكثر الحالات انتشارا هي تعاطي الأدوية بكميات كبيرة دون استشارة الطبيب، لدى السيدات الحوامل على الرغم من التوعية الصحية بأخطار تناول أدوية كالأسبرين، والمسكنات أثناء فترة الحمل، وأثارها الضارة على الجنين ، إلا أن هناك نسبة كبيرة من السيدات تقبل على تعاطي الأدوية دون استشارة الطبيب .

٣. سوء التغذية للأم الحامل

يؤدي نقص المواد الغذائية الأساسية إلى خلل أو تلف في الجهاز العصبي المركزي وخاصة في الشهور الأولى من الحمل، حيث ينمو الجهاز العصبي قبل غيره من أجهزة الجسم الأخرى، ولذلك تنصح الأم بالتغذية الجيدة المتوازنة قبل الحمل وأثنائه وبعده^(٤).

إن التغذية الصحية للأم الحامل لها أهمية كبيرة، حيث أن نقص الفيتامينات يؤثر على النمو الطبيعي لدماغ الجنين، وبالتالي على مهاراته العقلية، والاجتماعية مستقبلا^(٥).

ومن الضروري أن يكون هناك تغذية متوازنة للام الحامل تحتوي على جميع العناصر الغذائية الداخلة في تركيب جسم الإنسان كالبروتين، والكربوهيدرات، الفيتامينات، الأملاح المعدنية اللازمة

١ (زينب محمود شقير. المرجع السابق، ص ١٢٠ .

٢ (ملاك جرحس. المرجع السابق، ص ١٩ .

٣ (زينب محمود شقير. المرجع السابق، ص ١٢١ .

٤ (فاروق الروسان المرجع السابق، ص ٧٨ .

٥ (صالح شيخ كمر. المرجع السابق ، ص ٧٩ .

لتكوين خلايا الجسم، ويمكن القول أن سوء التغذية للأم الحمل يضر بولدها طوال حياته إما أن يصاب بالإعاقة أو أن يصبح معتل الصحة .

أيضا يؤثر سوء التغذية على الأمهات الحوامل في جعلهن معتلات الصحة .كثيرات المرض متوترات أثناء الحمل، مما يؤدي إلى الولادة قبل الأوان ، والولادة العسرة ، ونقص نمو الأجنة، ارتفاع نسبة الوفيات، الصرع، شلل الدماغ، الاضطرابات العقلية بين الأطفال (١) .

ولأهمية ما سبق ذكره من دور مهم للتغذية السليمة للام الحامل، فيجب أن يكون هناك برامج توعية مستمرة في الوحدات الصحية، وفي وسائل الأعلام توضح ما يترتب على سوء التغذية للام الحامل من إصابات للجنين

ب - عوامل أثناء الولادة

وتشمل هذه العوامل حالات نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة الذي يؤدي إلى إصابة قشرة الدماغ للجنين، والذي يؤدي إلى العديد من الآثار الضارة للجنين ومن بينها موت الجنين ، أو إصابته بإحدى الإعاقات كالإعاقة العقلية (٢) .

وإذا تمت الولادة بعد مشقة (ولادة عسرة) فقد يتعرض الوليد أثناءها لظروف قاسية تؤذيه وتتلف خلايا جهازه العصبي، وتؤدي به إلى التخلف العقلي، كما أن استخدام الكلابتين في إنزال الجنين في بعض الأحيان يؤدي إلى إيذاء دماغه، وإتلاف جهازه العصبي كما تؤدي الولادة الطويلة ، والجافة إلى اضطراب في عمليات التمثيل الغذائي في خلايا الدماغ، وتسبب التخلف العقلي عند الوليد (٣) .

ونستخلص مما سبق أهمية عملية الولادة والظروف المحيطة بالطفل أثناءها في حدوث الإعاقة العقلية حيث هناك الآلاف من الحالات المصابة بالتخلف العقلي نتيجة لحوادث الولادة، والتي تنتج عن إهمال من القائمين على هذه العملية سواء كان الطبيب أو المساعدين له .

ج - عوامل بعد الولادة

١ - من أهم هذه العوامل سوء التغذية للأم المرضع أو الوليد، حيث هناك أهمية كبيرة للتغذية الجيدة بعناصرها الرئيسية في مرحلة ما بعد الولادة ابتداء من لبن الأم وانتهاء بالمواد الغذائية الأخرى، حيث تعتبر سوء التغذية، وخاصة في المناطق الفقيرة سببا رئيسيا من أسباب حالات الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة ما بعد الولادة، ومن هنا كان من الضروري أن يتضمن غذاء الطفل بعد عملية الولادة المواد الرئيسية اللازمة لنمو الجسم كالمواد البروتينية ، والكربوهيدرات، الأملاح ، الفيتامينات (٤) .

(١) كمال إبراهيم مرسى . المرجع السابق، ص ١٥٢ .

(٢) زينب محمود شقير . المرجع السابق، ص ١٢٢ .

(٣) كمال إبراهيم مرسى . المرجع السابق، ص ١٥٥ - ١٥٩ .

(٤) فاروق الروسان . المرجع السابق، ص ٨٥ .

٢ - إصابة الطفل بعد الولادة أو في الطفولة المبكرة ببعض الأمراض مثل الحصبة، التهاب الجهاز التنفسي، الحمى الشوكية، التهابات الدماغ، التهاب الغدة النكفية، السعال الديكي وكل هذه الحميات يصحبها ارتفاع في درجة الحرارة تؤثر على خلايا المخ، وتصيب الجهاز العصبي المركزي للطفل فينتج عنها إصابة ياحدى الإعاقات من بينها التخلف العقلي^(١).

وقد تؤدي إصابة رأس الطفل في حادث مثل السقوط، أو الارتطام بجسم صلب، أو حادث سيارة إلى إيذاء جهازه العصبي، ويظهر عليه التخلف العقلي، أو الشلل، أو الصمم، أو العمى، وقد يؤدي تعرض الطفل للتسمم بالرصاص في الدهانات، وعادم السيارات إلى إصابته بالتخلف العقلي^(٢).

ثالثاً :- العوامل البيئية غير البيولوجية وتتمثل في :

١ - إصابة الطفل بالاضطرابات النفسية الانفعالية في الطفولة المبكرة، أو تعرضه للعديد من المشكلات الانفعالية التي تحول بينه وبين تكيفه مع ذاته ومع المجتمع^(٣).

٢ - غياب الأب، وانخفاض المستوى الثقافي، والاجتماعي بالإضافة إلى زيادة عدد الأطفال في الأسرة، مما يحرمهم من الرعاية الفردية، ويعرض بعضهم للإعاقة العقلية^(٤).

الخصائص العامة للمتخلفين عقلياً:

يتميز المتخلفون عقلياً بالفروق الفردية الشائعة فيما بينهم، وبعدم تجانسهم، أو تطابقهم من حيث ما يتمتعون به من استعدادات، ويتصفون به من سمات وخصائص، ومع ذلك فإنه توجد عدة خصائص عامة يجب عدم إغفالها عند محاولتنا الكشف عنهم، والتعرف عليهم، وتحديد البرامج التربوية والتأهيلية لهم^(٥).

أولاً: الخصائص الجسمية:

هناك من يشير إلى أن حالات التخلف العقلي البسيط تنمو جسيماً مثل العاديين تقريباً في الطفولة، وتظهر عندها علامات البلوغ الجسمى، والجنسى في مرحلة البلوغ والمراهقة، ويكتمل عندها نمو العضلات، العظام، الطول، الوزن، الجنس في حوالى الثامنة عشر أما في حالة التخلف العقلي المتوسط فيختلف نموهم عن العاديين بسبب بعض الأمراض، أو المعطيات الوراثية التي تسبب التخلف العقلي خاصة حالات داون، والقصاص فهذه الحالات لها خصائص تميزها عن العاديين، ويمكن لطبيب الأطفال التعرف عليها في سن مبكر^(٦).

١ (زينب محمود شقير. المرجع السابق ، ص ١٢٣ .

٢ (كمال إبراهيم مرسى . المرجع السابق ، ص ١٦٢ .

٣ (زينب محمود شقير . المرجع السابق ، ص ١٢٣ .

٤ (كمال إبراهيم مرسى . المرجع السابق ، ص ١٦٢ .

٥ (عبد المطلب أمين القريطى . المرجع السابق ، ص ٨٩ .

٦ (كمال إبراهيم مرسى . المرجع السابق ، ص ٢٧٤ .

وهناك من يؤكد على تأخر ضعف العقول في المشي، وزيادة نسبة اضطرابات النطق والكلام لديهم، كما أننا نجدهم لا يستطيعون التحكم، والإلمام بالأشياء مثل الأقلام، والأدوات المدرسية، وكذلك بعض أدوات التربية الرياضية (١).

أما عن بدايات مظاهر النمو الحركي فإنها تكون متأخرة عند المعاقين عقلياً، حيث يتأخر الطفل المعاق في الجلوس، الحبو، الوقوف، المشي، الكلام، كما تتأخر القدرة على القفز، الجري، التوازن الحركي يكون أقل من العادي، ويحتاج الطفل إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركي، وتنمية القدرات الحركية بصفة عامة (٢).

ومن الخصائص الجسمية للمتخلفين عقلياً:

١ - أنهم أقل وزناً وأصغر حجماً.

٢ - أميل إلى القصر من الأطفال العاديين.

٣ - تأخر في النمو العام.

٤ - أجسام معتلة وصعوبة لمقاومة الأمراض بالمقارنة مع الأطفال الأسوياء.

٥ - تشوه الجمجمة، الفم، اللسان، الأسنان، الأذنين، العين أما بالصغر في الحجم أو الكبر عن العادي (٣).

ثانياً: الخصائص الاجتماعية والانفعالية والشخصية:

يتصف المتخلفون عقلياً بالعدوان والانسحاب، والسلوك التكراري، والنشاط الزائد وعدم القدرة على ضبط الانفعالات وعدم إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير، والميل نحو مشاركة الأصغر سناً في نشاطهم، وعدم تقدير الذات والسلوك الذي يتضح منه عدم الشعور بالأمن، والكفاية (٤).

ومن أهم المظاهر الاجتماعية لدى الطفل المعاق عقلياً القصور في الكفاية الاجتماعية، والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويصعب عليه إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين ويلاحظ عليه الشعور بالخوف وعدم الأمن (٥).

١ (عبد العظيم شحاتة . المرجع السابق ، ص ٤٢ .

٢ (علا عبد الباقي . المرجع السابق ، ص ٧٣ .

٣ (زينب محمود شحير . المرجع السابق ، ص ١٢٤ .

٤ (عبد العظيم شحاتة مرسى . المرجع السابق ، ص ٤٦ .

٥ (علا عبد الباقي . المرجع السابق ، ص ٧٣ .

وقد يغلب على سلوكهم التبلد الانفعالي واللامبالاة، وعدم الاكتراث بما يدور حولهم أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات وكذلك الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس ويتصفون كذلك بالتردد، وبطء الاستجابة^(١).

أيضاً يتصف المعاقون عقلياً بصعوبة التكيف مع المواقف الاجتماعية، والاضطراب في التفاعل مع الآخرين، وصعوبة تحمل المسؤولية مع الآخرين، كما ينقص لديه الاهتمام بالعالم من حوله^(٢).

ثالثاً: الخصائص العقلية:

يتميز المعاقون عقلياً بعدة خصائص:

- ١ - نمو عقلي بطيء.
 - ٢ - انخفاض الذكاء عن الأطفال العاديين.
 - ٣ - ضعف القدرة على التفكير المحدد، وصعوبة استخدام الرموز الأمر الذي يترتب عليه ضعف استخدام اللغة أو فهم المعاني.
 - ٤ - صعوبة التذكر السمعي والبصري، وصعوبة تكوين مفاهيم الشكل^(١).
- كما يتميز المعاقون عقلياً بضعف القدرة على التذكر والتركيز، كما يعانون من التأخر في النمو اللغوي، الكلامي، مستوى القدرة على الفهم لديهم منخفض^(٢).
- أيضاً يعاني المعاقون عقلياً من قصور في عمليات الإدراك العقلي خاصة عمليتي التمييز، والتعرف على المثيرات التي تقع على الحواس الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فالطفل المتخلف عقلياً لا ينتبه إلى خصائص الأشياء وبالتالي لا يدركها^(٣).
- وأيضاً يعاني جميع المعاقين عقلياً من قصور في الذاكرة القصيرة، والبعيدة لأنهم لا يتقنون ما تعلموه، ولا يحتفظون في ذاكرتهم لمدة طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة بعد جهد كبير في تعلمها، وهذا يجعلهم في حاجة مستمرة لإعادة تعلم ما تعلموه من جديد وتجعل ما في ذاكرتهم من خبرات، ومعلومات، ومهارات بسيطة تشبه إلى حد كبير ما يحتفظ به الأطفال الصغار في ذاكرتهم^(٤).

(١) عبد المطلب أمين القريطي. المرجع السابق، ص ٩٠.

(٢) زينب محمود شقير. المرجع السابق، ص ١٢٥.

(٣) زينب محمود شقير. المرجع السابق، ص ١٢٥.

(٤) عبد العظيم شحاتة. المرجع السابق، ص ٤٥.

(٥) كمال إبراهيم مرسى. المرجع السابق، ص ٢٨٠.

(٦) كمال إبراهيم مرسى. المرجع السابق، ص ٢٨٠.

تصنيفات التخلف العقلي

يعد تصنيف التخلف العقلي موضوعا شائكا ومعقدا، حيث تتداخل فيه جوانب عديدة مثل الشعور، والاتجاه السياسي بالمجتمع، والعامل الإنساني، إلى جانب العلم، والبحوث والاهتمامات التربوية بالإضافة إلى ذلك نجد قلة البحوث العلمية المعتمدة عالميا والتي أجريت في هذا الموضوع، حيث لم تصل إلى نتيجة نهائية حاسمة ولكنها أعطت دلالات ومؤشرات حول فوائد التصنيف ^(١).

وأدى اختلاف المعاقين عقليا فيما بينهم اختلافا كبيرا في كثير من الجوانب من حيث اختلاف خصائصهم وصفاتهم، إلى اختلاف المتخصصين من العلماء في تحديد القواعد التي يتخذونها كأساس لتصنيف المعاقين عقليا ^(٢).

وجدير بالذكر أن هناك تقسيمات مختلفة للإعاقة العقلية، حيث يمكن التصنيف علي أساس نسبة الذكاء، وأيضا طبقا للتكيف ومدى القابلية للتعليم، وهو التقسيم التربوي، ثم أن هناك التقسيم المبني علي أسباب الضعف العقلي أو علته، ثم التقسيم حسب التشخيص الإكلينيكي لضعاف العقول ^(٣).

أولا: التصنيف الطبي

ويعتمد في تصنيف المعاقين ذهنيا علي أساس العوامل المسببة للإعاقة، بالإضافة إلى التصنيف الإكلينيكي الذي يعتمد علي وجود بعض الخصائص الجسمية التشريحية والفسولوجية، والمرضية المميزة بجانب نقص الذكاء ^(٤).

وهذا التصنيف يقوم علي اساس تصنيف المعاقين عقليا طبقا لدرجة إعاقتهم العقلية :

- ١ - إعاقة عقلية هامشية
- ٢ - إعاقة عقلية خفيفة
- ٣ - إعاقة عقلية متوسطة
- ٤ - إعاقة عقلية شديدة
- ٥ - إعاقة عقلية عميقة ^(٥)

(١) صالح شيخ كمر. المرجع السابق ، ص ٩٩ .

(٢) اشرف محمد عبد الغنى . المرجع السابق ، ص ٢١ .

(٣) عبد العظيم شحاتة . المرجع السابق ، ص ٤٣ .

(٤) سمية طه الحميل . المرجع السابق ، ص ١٧ .

(٥) اشرف محمد عبد الغنى . المرجع السابق ، ص ٢٨ .

بالإضافة إلى ذلك يعتمد التصنيف الطبي علي تقسيم التخلف العقلي إلى تخلف ناتج عن اضطرابات التمثيل الغذائي، وتتضمن هذه الفئة من الأسباب الاضطرابات في تمثيل الدهون، والبروتينات والكربوهيدرات، وتتمثل في حالات الفيل كيتون بوريا، والجلاكتوسيميا.

أولا : التخلف العقلي البسيط

ويسمي أيضا ضعيف العقل أو المورون، ويتراوح معامل ذكائه حسب اختبار وكسلر بين ٥٠ - ٧٠ والعمر العقلي بين ٨ - ١١ سنة علي أقصى تقدير^(١).

ولهذا فإنهم يعجزون عن النجاح في المدارس العادية بمناهجها، وطرق التدريس فيها، لذا تخصص لهم عادة مدارس خاصة وفصول لها مناهجها التي تتفق وقدراتهم، كما تختلف طرق التدريس معهم عن مثيلاتها في المدارس العادية، وهؤلاء لا يتمكنون من اكتساب خبرات تعينهم علي كسب الرزق من حرف بسيطة^(٢).

ويتأخر هؤلاء الأطفال عن زملائهم في المدارس العادية نحو ثلاث سنوات من الناحية التحصيلية، كما أن إدراكهم لا يتجاوز إدراك طفل في الثامنة أو العاشرة من عمره، ولكنهم من الممكن أن يصلوا إلي مستوى من النضج الاجتماعي يساعدهم علي الاعتماد علي أنفسهم في الحياة العادية^(٣).

ويختلف هؤلاء الأطفال عن العاديين في الخصائص الانفعالية، والاجتماعية والخصائص الجسمية، الحركية، الصفات العقلية، والنمو العقلي، كما أنهم يتأخرون عن زملائهم في النمو اللغوي، ويعانون من عيوب الكلام، ونتائج الحصول اللغوي^(٤).

وتبدو قدرة أطفال هذه الفئة علي تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة كالقراءة، والكتابة والحساب في مستوى يوازي في أعلى تقدير طلبة الصف الرابع الابتدائي، ومع ذلك يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات في التعليم المجرد لا الحس وخاصة في القراءة المجردة والعمليات الحسابية، وغالبا ما يكون المكان التربوي المناسب لهذه الفئة الصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية أو مراكز التربية الخاصة النهارية^(٥).

(١) صالح شيخ كمر . المرجع السابق ، ص ١٠٠ .

(٢) سعد جلال . المرجع السابق ، ص ٣١٠ .

(٣) إبراهيم عباس الزهيرى . المرجع السابق ، ص ٢٣٦ .

(٤) إبراهيم عباس الزهيرى . المرجع السابق ، ص ٢٣٦ .

(٥) فاروق الروسان . المرجع السابق ، ص ٥٦ .

ومن المظاهر الاجتماعية لدى أطفال هذه الفئة هي القصور في الكفاية الاجتماعية، والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ويصعب عليهم إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، ويميلون إلى مشاركة الأصغر سنا منهم في الأنشطة واللعب، وتبدو عليهم مظاهر الشعور بالخوف وعدم الأمن، ويغلب عليهم العزلة، والانسحاب من الجماعة، و تزداد هذه المظاهر سوءا بسبب الاتجاهات السالبة للآخرين نحو الإعاقة العقلية (١) .

والمورون أقرب ما يكون إلى الأسوياء خاصة المراتب العليا منهم، فهم يبدوون كالأسياء في دوافعهم، وإن كانت قلة الكف لديهم تبدي غرائزهم في صورة أقوى وأوضح من الأسوياء، وهم ضعاف الحكم وأكثر من الأسوياء قابلية للإيحاء، ولكنهم في العادة اجتماعيون ويحبون الاختلاط بمن هم علي درجتهم من الذكاء (٢)

وتقول (زينب شقير) يكون المورون علي درجة معقولة نسبيا من التوافق الاجتماعي في شكل بسيط مقارنة بباقي فئات التخلف العقلي الأخرى، ويستطيع المحافظة علي حياته ويمكنه أن يكسب عيشه من العمل في حرفة متواضعة بعد التدريب، وتحت الرقابة والتوجيه (٣) .

ويمكننا القول : إن الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية البسيطة يمكنهم القيام بإطعام أنفسهم وأيضاً ارتداء ملابسهم ، وكذلك قضاء حاجتهم، وفي مجال اللغة، والاتصال يستطيعون استقبال، واستعمال اللغة المناسبة مع الاتصال المفهوم في المجال الأكاديمي الأفضل الخاص بالبيئة، ويستطيعون الوصول إلى مستوى مناسب كما أنهم يستطيعون تكوين صداقات اجتماعية (٤) .

ويتميز أطفال هذه الفئة بعدد من الخصائص الاجتماعية، والتي تبدو في الأداء الموازي، أو المقارب لأداء الأطفال العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، وعلي مهارات الحياة اليومية، والمهارات اللغوية، ومهارات تحمل المسؤولية، ومهارات التنشئة الاجتماعية، ولا يعني ذلك ندرة المشكلات الفردية والاجتماعية المشار إليها لدى أطفال هذه الفئة (٥) .

وأما الخصائص الجسمية لهذه الفئة فتبدو مقاربة لمظاهر النمو الجسمي العادي المناظرة لها في العمر الزمني، وخاصة المظاهر المتعلقة بمحيط الرأس، ومشكلة الطول والوزن، والمهارات الحركية العامة، وقد يواجه أطفال هذه الفئة مشكلات واضحة في مهارات التأزر البصري الحركي (٦) .

١ (علا عبد الباقي المرجع السابق ، ص ٧٣ .

٢ (سهر كامل أحمد . المرجع السابق ، ص ٨٤ .

٣ (زينب محمود شقير . المرجع السابق ، ص ١١٢ .

٤ (عبد الرحمن العيسوي . المرجع السابق . ص ٩٨ .

٥ (فاروق الروسان . المرجع السابق . ص ٥٦ .

٦ (فاروق الروسان . المرجع السابق . ص ١٥٦ .

ثانياً : الأبله

تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين ٢٠ - ٥٠ درجة ، وتبلغ نسبتهم حوالي ٣٠% من مجموع التخلف العقلي، ويتراوح عمرهم العقلي عند النضج بين ٣ - ٧ سنوات ، والطفل الأبله غير قابل للتعليم ولكنه قابل للتدريب علي بعض الأعمال، والمهارات البسيطة، والتي لا تتطلب مهارة فنية عالية مثل العمل علي النول والسجاد وشغل الإبرة، الخزف، النجارة (١).

وبالنسبة للنمو الجسمي لأفراد هذه الفئة فهم يقعون دون الأسوياء من حيث الطول والوزن، والصحة العامة، وتظهر بينهم التشوهات الجسمية من أهمها تشوهات العظام والأسنان، ويكون أقل مقاومة للأمراض إذا ما قورن بالعاديين (٢).

أما عن الخصائص الجسمية لهذه الفئة فتبدو في ظهور العديد من المشكلات الجسمية في الطول، والوزن، والمهارات الحركية العامة والدقيقة مقارنة مع مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومنها مشكلات في المشي، والوقوف، والجري واستعمال الأدوات اليومية، وكذلك مشكلات في الكتابة قد تصاحب تلك المشكلات الجسمية مشكلات أخرى صحية مرتبطة ببعض الأمراض، ومشكلات حية أخرى مصاحبة كالمشكلات البصرية والسمعية (٣).

ولا يستطيع مثل هؤلاء الأطفال إدارة شؤونهم الخاصة بأنفسهم، ولا يمكن تعليمهم إلا بالتدريب العملي وفي مراكز تدريبية خاصة للحصول علي مهارات حرفية، حيث لا يمكنهم الاستفادة بصورة عملية من المناهج التي تقدم في المدارس الابتدائية؛ لكنهم يحتاجون إلي برامج تدريبية خاصة تتركز علي تقديم أفضل الوسائل للاعتماد علي النفس وسد المتطلبات الاجتماعية والبيئية (٤).

ويمكننا القول : أن الأبله يحافظ علي نفسه من الأخطار العادية، ويتناول طعامه بنفسه ويبدو عنده حب الاستطلاع، والتملك، والمحاكاة، ولكن في مستوى ضعيف، وانفعالاته غير مهذبة أو ناضجة، فهي انفعالات بدائية لا ترقى إلي العواطف الناضجة (٥).

والأبله يكون أقل إحساساً بالألم عن غيره من الأسوياء، ويوجد لديه قصور في حاستي التذوق والشم، حيث أن بعضهم قد يلقي بمواد وأشياء مثل الأزرار، والدبابيس والحجارة الصغيرة في فمه، ويرجع ذلك إلي قصور في الإدراك (٦).

(١) إبراهيم عباس الزهيرى . المرجع السابق ، ص ٢٣٥ .

(٢) علاء عبد الباقى المرجع السابق ، ص ٧٥ .

(٣) فاروق الروسان . المرجع السابق ، ص ١٦٠ .

(٤) صالح شيخ كمرالمرجع السابق ، ص ١٠١ .

(٥) سهير كامل أحمد . المرجع السابق ، ص ٨٤ .

(٦) فاروق صادق . المرجع السابق ، ص ٢٣٢ .

وعلى مستوى اللغة والاتصال فإنه يستطيع أن يمارس اللغة استقبالا واستعمالا، ولكنه يعاني من صعوبات كلامية، وعلى المستوى الأكاديمي لا يكتسب إلا قليلا جدا من المهارات الأكاديمية يصل إلى المستوى الأول أو العالي وعلى مستوى المهارات الاجتماعية فالمريض قادر على إقامة صداقات، ولكنه يجد كثيرا من الصعوبات في كثير من المواقف الاجتماعية^(١).

التخلف العقلي الشديد

وتشكل هذه الفئة حوالي ٥ % تقريبا من الأطفال المعاقين عقليا، وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين ٤٠ درجة، فما دون ذلك على اختبارات الذكاء وعلى بعد أربعة انحرافات معيارية سالبة عن المتوسط على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية^(٢).

ومعامل الذكاء في هذا النوع من التخلف يكون أقل من ٣٠ وعمرهم العقلي لا يتجاوز ٣ - ٥ سنوات، وما دون ذلك يعتبر المتخلف في درجة مفرطة من التخلف^(٣).

هذا وتتفق تعريفات الإعاقة الشديدة على أن الانخفاض الشديد في الذكاء أهم خاصية في الإعاقات إذ أن نحوهم العقلي بطى، حيث أن الزيادة تكون بسيطة جدا سنة بعد أخرى وتتوقف هذه الزيادة البسيطة عندما يبلغ الشخص سن الثامنة عشر، ويكون عمره العقلي في مستوى طفل في سن ٣ سنوات ونصف تقريبا أو أقل من ذلك^(٤).

ولهذه الفئة من الأطفال خصائص جسمية واجتماعية تميزهم عن غيرهم من فئات الإعاقة الأخرى، حيث إن لديهم مشكلات واضحة في الطول، والوزن، وشكل الرأس والمهارات الحركية العامة، كالمشي، وصعوبات بالغة في المهارات الحركية^(٥).

وهؤلاء الأطفال لا يمكنهم تجنب الأخطار العامة الطبيعية، ودفع أذاها عن أنفسهم، وتكثر في غالبيتهم الآفات العضوية العصبية، والجسمية، وأنهم بحاجة دائمة للرقابة والعناية في محيط محدد^(٦).

١ (عبد الرحمن العيسوي، المرجع السابق، ص ٩٩ .

٢ (كمال إبراهيم مرسى. المرجع السابق، ص ٥٥ .

٣ (صالح شيخ كمر. المرجع السابق، ص ١٠٢ .

٤ (صالح شيخ كمر. المرجع سابق، ص ١٠٢ .

٥ (فاروق الروسان. المرجع السابق، ص ٦٠ .

٦ (صالح شيخ كمر. المرجع السابق، ص ١٠٢ .

والطفل الذي يعاني من تخلف عقلي شديد غير قابل لا للتعليم، ولا للتدريب، ولا يستطيع تعلم الكلام، ولا الكتابة ولا القراءة علي الإطلاق، ولا يمكن كذلك تدريبهم علي الاعتماد علي الذات أو العناية بحاجاتهم الشخصية الأساسية؛ لذا فهو يحتاج إلي رعاية خاصة، وإشراف في مؤسسات تشرف عليها وزارة التربية والتعليم^(١).

وهذه الفئة تعاني من قصور في الحواس ووظائف الأعضاء أكثر مما يظهر في فئة البلهاء، ويظهر لديهم الصرع، والشلل لدرجة كبيرة حيث يمضي كثير منهم طوال حياته طريح الفراش، وهناك نوع آخر لا يستقر إطلاقاً، وهو خطر علي نفسه وعلي الآخرين، ولذلك يعزلون في حجرات يشرف عليها مشرفون، وممرضات يلاحظونهم باستمرار وعملية تدريبهم تكون شاقة حتي أن الكثير منهم يستغرق تدريبه علي المأكل سنوات حتي يتقدم قليلاً^(٢).

(١) عبد العظيم شحاتة. المرجع السابق ، ص. ٤٨ .

(٢) فاروق صادق. المرجع السابق ، ص ٢٣٧ .

المبحث الثالث

المهارات اللفوية والاجتماعية

تعريف اللغة ووظائفها

مظاهر الإضطرابات اللفوية لدى الأطفال غير العاديين

تعريف المهارات الاجتماعية وأهميتها في حياة الطفل

المهارات اللغوية والاجتماعية

تعريف اللغة

اللغة هي: الوسيلة التي يستطيع الانسان عن طريقها الاتصال مع الافراد الموجودين بالمجتمع وبدونها لا يستطيع ان يكون علاقات مع افراد الجنس البشري، وقد تعددت تعريفات اللغة ونذكر منها مايلي:

يعرفها (فاروق الروسان) علي أنها " نظام من الرموز المتفق عليها، والتي تمثل المعاني المختلفة، والتي تسير وفق قواعد معينة " (١).

ويعرفها (عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبائدي) علي أنها "جميع وسائل الاتصال التي يرمز بها الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره" (٢).

ويعرفها (علماء اللغة) بأنها عبارة عن "مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل للتعبير، أو للاتصال مع غيرهم، وهي قد تشمل علي لغة الكتابة أو لغة الحركات المعبرة (الإيماءات) ويرى بعض (النحاة العرب) بأن اللغة عبارة عن ظاهرة اجتماعية، وهي أداة للتفاهم والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة، واللغة هي نمط من السلوك لدي الأفراد والجماعات" (٣).

ويعرفها (سوسير) بأنها: " تنظيم من الإشارات والرموز، وتعني كلمة تنظيم مجموعة القواعد التي تحدد استعمال الأصول، والصيغ، والتراكيب، وأساليب النحو المعجمية، واللغة عنده واقع اصطلاحي مكتسب، ومؤسسة اجتماعية، وهي قائمة بين مجموعة الأفراد، وتأخذ شكل سمات موضوعية في كل عقل تقريبا، فهي كيان وصفته ممارسة الكلام عن الأفراد الذين ينتمون إلي بيئة واحدة، ولا وجود للغة بصورة كاملة إلا بين المجموع " (٤).

وتعرفها (ليلى كرم الدين) بأنها " طراز فريد من سلوك الفرد شأنها شأن التفكير الذي تربطه بها علاقات وروابط وثيقة للغة عند الطفل " (٥).

بعد استعراض التعريفات السابقة للغة نجد أنه على الرغم من اختلافهم في تعريف اللغة حيث يعرفها كل منهم حسب تخصصه إلا أنهم جميعا قد اتفقوا علي أنها نظام من الرموز، أو الإشارات يستطيع الإنسان من خلاله أن يعبر عن مشاعره، وأفكاره وأن يكون علاقات مختلفة مع المحيطين به في المجتمع.

١ (فاروق الروسان. مقدمة في الاضطرابات اللغوية، (الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠) ص ١٢ .

٢ (عبد الكريم الخلايلة. عفاف اللبائدي. تطور لغة الطفل، (القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥) ص ٦ .

٣ (فیتل محمد خير الزرادر. اللغة واضطرابات النطق والكلام، (الرياض: دار المريخ للطباعة والنشر، ١٩٠) ص ٢٠ .

٤ (جمعة سيد يوسف. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٠) ص ٢٥ .

٥ (ليلى كرم الدين اللغة عند الطفل تطورها. العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، (القاهرة: مكتب أولاد عثمان للكمبيوتر وطباعة الانست. ١٩٩٣) ص ٥٦٠ .

وظائف اللغة:

- ١- مما لا شك فيه أن اللغة لها أهمية كبيرة في حياة الطفل من حيث كونها وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن الذات، وفهم الآخرين ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي، والمعرفي، والانفعالي^(١).
- ٢- كما تعد اللغة أهمية كبيرة في التفاهم بين الأفراد، حيث أن إرسال، واستقبال الرسائل عملية نشطة تحمل فيها اللغة المعلومات، والأفكار، والمشاعر، وتعتبر الرسالة، والحديث والإيحاء، والكتابة، والقراءة كلها مرادفات لكلمة لغة، علي سبيل المثال أن لغة الإشارة بالنسبة لنا جميعا يكون لها تأثير الكلام نفسه، أما بالنسبة للطفل الصغير فهي الطريقة السائدة للتعبير عن أفكاره^(٢).
- ٣- هذا وتسهم لغة الصور وأشكال التمثيل المختلفة كذلك في إثراء مجال معرفة الطفل وتوسيع مداركه، وتوضح بعض جوانب حياته اليومية؛ بل تشبع كثير من حاجات الطفل النفسية^(٣).
- ٤- كما أن اكتساب اللغة من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات والكائنات الحية الأخرى، فالقدرة علي الكلام خاصية يتميز بها الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى^(٤).
- ٥- اللغة تقوم بوظيفة التعلم والاكتساب للمعلومات والخبرات، فعن طريق اللغة يتم تعلم الطفل موارده الدراسية، أو الاستجابة إلى الآخرين، وحفظ المعلومات، وتذكرها وتكوين الخبرات والمعارف، والإلمام بالقراءة والكتابة^(٥).
- ٦- اللغة تقدم العالم للطفل في صورة منظمة ومنسقة، وفي الوقت نفسه تكون بمثابة أداة لبلورة ذكائه، واندماجه الاجتماعي^(٦).
- ٧- أيضا يمكننا القول بأن نمو الذكاء يتم علي قدم المساواة مع النضج اللغوي، وبالتحديد أكثر فإن الكلمة هي: عامل مؤثر جدا في التربية العقلية، وفلسفة الكلام تحفز، وتبلور القدرة علي الملاحظة، والتحليل، والمقارنة، والتصنيف، والاستنتاج، كما أنها الوسيلة الأولى التي يتم عن طريقها نقل الثروة الثقافية إلى الأجيال الجديدة التي بدورها تنميها بمساهماتها الخاصة^(٧).

(١) فاروق الروسان. المرجع السابق، ص ١٨.

(٢) كريم بدير - إميلي صادق. تنمية المهارات اللغوية للطفل، (القاهرة: عالم الكتب) ص ٣٤.

(٣) سرجيو سبيني. التربية اللغوية للطفل، ترجمه فوزى، محمد عبد الحميد (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١) ص ١٢٧.

(٤) ليلى كرم الدين. المرجع السابق، ص ٢١.

(٥) فيصل الزراد. المرجع السابق، ص ١٤.

(٦) فيصل الزراد. المرجع السابق، ص ٨.

(٧) سرجيو سبيني. المرجع السابق، ص ٧.

مظاهر الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال غير العاديين:

عندما يبدأ الطفل في تعلم الكلام يجد صعوبة في ذلك لذا فهو يقع في بعض الأخطاء اللغوية يضاف إلى ذلك أن الكثير من الأطفال يمكن أن تنشأ لديهم مجموعة من الاضطرابات تتمثل في :

١- ظاهرة التأناة في الكلام

وفي هذه الحالة يكرر المتحدث الحرف الأول من الكلمة عددا من المرات أو يتردد في نطقه عدد من المرات، ويصاحب ذلك مظاهر جسمية انفعالية غير عادية مثل تعبيرات الوجه أو حركة اليدين^(١).

ولعل التأناة في النطق من أهم المشاكل السلوكية التي يعاني منها الطفل، ومعظمها يحدث في سن الصغر، وقد تبدو فجأة بعد أن يكون الطفل قد بدأ الكلام بانطلاق طبيعي وتحدث في الجنسين^(٢).

وينتج هذا العيب من اضطراب معدل التنفس الطبيعي بسبب الفشل الجزئي، أو الكامل في التنسيق بين عضلات الكلام، مما يؤدي إلى جعل نموذج الكلام متقطع، ومتردد، ومتكرر ويرافق التأناة في المضاد توقف الكلام لفترات يكون خلالها الشخص غير قادر علي إصدار الكلام مؤقتا ، وعند انخفاض تقلص أو توتر العضلات يتبع التوقف السابق فيضانات من الكلمات السريعة التي يوقفها بعد قليل نوبة أخرى من تقلص العضلات؛ ويطلق علي ذلك (الحبسة) في بعض الأحيان^(٣).

ومن الملاحظ أنه عند بعض الأفراد توجد هذه الظاهرة بصفة مستمرة منذ الطفولة وحتى مرحلة النضج ستظل ملازمة لهم طول فترة حياتهم، وعند البعض الآخر هذه الظاهرة وراثية حيث نجدها في أكثر من فرد في العائلة الواحدة .

٢- ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام

يتميز هذا العيب من عيوب الكلام بأنه كلام سريع مشوش، وغير مرتب وكثيرا ما يخلط بينه، وبين التهتهة، كما يصاحب هذا العيب كذلك ارتباك عضلي^(٤).

وفي هذه الحالة يزيد المتحدث من سرعته في نطق الكلمات، ويصاحب تلك الحالة مظاهر جسمية، وانفعالية غير عادية أيضا، مما يؤدي إلى صعوبة فهم المتحدث يصاحبها مشكلات في التواصل الاجتماعي مع الآخرين^(٥).

١ (فاروق الروسان المرجع السابق، ص ٢٠ .

٢ (عبد الكريم الخلايلة، المرجع السابق، ص ١١٩ .

٣ (ليلي كرم الدين، المرجع السابق ، ص ١٥٨ .

٤ (ليلي كرم الدين المرجع السابق، ١٦٢ .

٥ (فاروق الروسان المرجع السابق، ص ٢٠ .

٣- اللدغ أو لثغة اللسان :

أهم ما يميز هذا العيب هو إحلال الصوت الخاص بحرف من الحروف محل الصوت الخاص بحرف آخر، ومن أكثر الأشكال انتشاراً إحلال حرف الـ ث محل حرف الـ س وحرف الـ غ محل حرف الـ راء، وحرف الـ ي محل اللام^(١) .

وتعتبر لثغة اللسان من أكثر العيوب النطقية لدى الأطفال، وتلاحظ بكثرة بين سن الخامسة والسابعة أي في مرحلة إبدال الأسنان، إلا أن البعض منهم تبقى الثأثة ملازمة له إلى أن تتاح لهم فرصة العلاج والكلام^(٢) .

وبعد استعراض عيوب النطق والكلام نستطيع القول ان تلك العيوب تعوق الطفل عن اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، وازدياد حصيلة اللغوية، مما يؤثر على اندماجه ومشاركته في الجماعه ثم المجتمع كما تعوقه عن اكتساب مهارات أخرى.

وإجمالاً لما سبق نستطيع القول ان اللغة هي: وسيلة التعبير الأولى لدى الإنسان وعن طريقها يستطيع ان يشارك افراد المجتمع، ويكون شخصيته، ويثرى معارفه، وعن طريق اللغة يتعلم الفرد كل الخبرات التي تمكنه من يصبح عضواً نافعا في المجتمع .

تعريف المهارة :

يعرف (جولدنسون) المهارة بأنها "قدرة عالية مكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة وكفاءة"^(٣) . ويعرف (أكسفورد) (١٩٩٢) المهارة بأنها القدرة علي عمل شيء جيد جدا من حيث التكنيك والخبرة^(٤) . ويعرف (عبد الرحمن عيسوي) المهارة بأنها " تعني القدرة علي الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة، مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"^(٥) . وجاء تعريف المهارة في (المعجم الوجيز) " أن الشيء فيه، أو به مهارة أي الحكمة، وصار به حاذقا فهو ماهر"^(٦) .

١ (ليلي كرم الدين ، المرجع السابق، ص ١٥٥ .

٢ (عبد الكريم الخلايلة، المرجع السابق، ص ١٢٠ .

٣ (أسماء عبد العال الجري . تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارة التعاون (القاهرة: جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا لطفولة، ١٩٩١) ص ١٣

٤ (هالة الطوعى، مدي فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدي اطفال المدرسة الابتدائية جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا لطفولة) ٩٩٦ ص ١١ .

٥ (عبد الرحمن عيسوي ، القياس والتجريب ، (بيروت: دار النهضة العربية، بدون تاريخ) ص ٥٤ .

٦ (المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٠ ص ٩٣ .

وتُعرفها (آمال صادق ، وفؤاد أبو حطب) بأنها " نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة ، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة محددة (١) .

ويعرفها (كمال دسوقي) بأنها "سهولة ودقة عادة في الفعل الفصلي وقدرة بدرجة مرتفعة تمكن الفرد من أداء فعل حركي معقد، وهي أداء سريع وكفاءة عقل وجسم يكون قد تم تعلمه" (٢) .

ويعرفها (محمد علي الخولي) بأنها "حداقة تنمو بالتعليم، وتكون حركية أو لفظية أو عقلية، مزيجاً من أكثر من نوع" (٣) .

وورد تعريفها في (معجم المصطلحات التربوية المعرفية) أنها "الأداء السهل الدقيق القائم علي الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً، وعقلياً مع توفير الوقت، والجهد، والتكاليف" (٤) .

ويعرفها (أحمد ذكي صالح) بأنها "السهولة والدقة في أداء أي عمل من الأعمال نتيجة لعملية التعلم" (٥) .

ويعرفها (صبري الدمرداش) علي أنها تعني " القيام بعمل معين في أقل ما يمكن من الوقت بأيسر ما يمكن من الجهد، بأكمل ما يمكن الأداء مع تحقيق الأمان، وتلافي الأضرار والأخطار" (٦) .

وتعرفها (سعدية بهادر) علي أنها " عبارة عن حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت، وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الطفل، حيث يقوم بها بدون سابقة تفكير في خطواتها أو مراحلها" (٧) .

١ (آمال صادق، فؤاد أبو حطب. علم النفس التربوي، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤) ط ٤ ص ٤١٦ .

٢ (كمال دسوقي. زخيرة علوم النفس، (القاهرة: وكالة الاهرام للتوزيع والنشر، ١٩٩١) ص ١٣٧٠ المجلد ٢ .

٣ (محمد علي الخولي. قاموس التربية، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٥) ص ٤١٦ .

٤ (أحمد حسين اللغاني، علي الجمل. معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦) ط ١ ص ١٨٧ .

٥ (أحمد ذكي صالح. علم النفس في الإدارة الصناعية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٧) ص ١٣٩ .

٦ (صبري الدمرداش. التربية البيئة النمو، النموذج والتطبيق والتقويم ، (القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٠) ص ٩٥ .

٧ (سعدية بهادر المرجع السابق : ص ٣٢ .

تعريف المهارات الاجتماعية

تعددت التعريفات الخاصة بالمهارات الاجتماعية بتعدد وجهات النظر إليها وحسب ما يراه علماء النفس، والباحثون في مجالات علم النفس المختلفة فكل عالم أو متخصص يعرفها حسب ما يراه مناسب مع تخصص بحثه إلا أن هناك مجموعه من التعريفات.

وتظهر العديد من المهارات التي يجب إكسابها للأطفال في أوقات محددة في كل ثقافة من الثقافات، وتعتبر هذه المهارات من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الطفل لكي يتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه^(١).

والمهارات التي يجب تعليمها للطفل كثيرة، ومتنوعة خاصة إذا كان الطفل من ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة، حيث يجب الاهتمام بتدريب التلاميذ، والتلميذات على تنمية مهارات الأخذ، والعطاء، والمشاركة الاجتماعية، والتعامل مع الآخرين، كما يجب أيضاً إنشاء شعور الثقة بالذات، والقدرة على التكيف للمواقف الاجتماعية المختلفة عن طريق إشراك الطفل في الكثير من الأنشطة التي يميل إليها، وتتفق مع إمكانياته^(٢).

وترجع أهمية اكتساب المهارات إلى:

- ١- تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتى، والاعتماد على النفس.
- ٢- الاستمتاع بأوقات الفراغ.
- ٣- اكتساب الثقة فى الذات.
- ٤- مشاركة الآخرين فى الأعمال المختلفة.
- ٥- التمتع بشعبية والتفاعل الجيد مع الرفاق.
- ٦- الابتكار والإبداع^(٣).

أهمية المهارات الاجتماعية فى حياة الطفل:

تعتبر المهارات الاجتماعية هى الأساس فى بناء شخصية الطفل، وقبوله كعضو فاعل فى المجتمع، هذه المهارات توضع أسسها فى مرحلة الطفولة المبكرة، ويكتسب الطفل من أسرته، وبيئته أسس التفاعل الاجتماعى السليم، ويكتسب عادات مجتمعه وتقاليده^(٤).

١ (سعدية بھادر . المرجع السابق ، ص ٣٥ .

٢ (حطة الوزارة . المرجع السابق ، ص ٩٠ .

٣ (سعدية بھادر . المرجع السابق ص ٣٤ .

٤ (محمد . رضا أحمد . دور برامج التفرير الحلى و : كساب المهارات لطفل ما قبل المدرسة . رسالة دكتوراة غير منشورة (الفاخرة : جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة ١٩٩٦) ص ٥٣ .

وترجع أهمية المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة إلى أهميتها في مساعدة الطفل على مواجهة مشكلاته اليومية، كما تساعد على التفاعل مع المواقف الحياتية، والتوافق مع المحيطين به^(١).

وتعرفها (ماجدة حامد) : بأنها " قدرة الشخص على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين ، والقدرة على إقامة تفاعل اجتماعي ناضج معهم ومواصلة هذا التفاعل "^(٢).

وتعرفها (سهير إبراهيم عيد) : علي أنها " القدرة علي التفاعل مع الآخرين في محيط اجتماعي بأساليب معينة مقبولة اجتماعيا، وذات قيمة اجتماعية، وفي نفس الوقت ذات منفعة بالنسبة للشخص أو تكون فيها المنفعة متبادلة " ^(٣).

وتعرفها (إيمان خضر، وجمال عطية) علي أنها "عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي تظهر في شكل أفعال أو ردود أفعال أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ووظائفها جعل التفاعل أكثر ودا وإيجابية " ^(٤).

ويعرفها (محمد السيد عبد الرحمن) المهارة الاجتماعية هي "قدرة الطفل علي المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف" ^(٥).

المهارة اللغوية:

أما المهارة اللغوية فتعليمها يختلف عن تعليم اللغة إذ ان كل أفراد الجنس البشري يمكنهم تعلم اللغة، أما المهارة اللغوية فتتطلب قدرات وامكانيات خاصة لا يستطيع كل الأفراد القيام بها وفيما يلي نذكر بعض تعريفات المهارة اللغوية .

يعرفها (أحمد حسن حنورة) ١٩٨٢ علي أنها " أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي أداء صحيحا وجيدا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة "^(٦)

(١) بطرس حافظ بطرس . اثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي للمهارات الاجتماعية على السلوك التواقي لدى الاطفال ما قبل المدرسة عند الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة (القاهرة : جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٩٣) ص ٨٠ .

(٢) ماجدة حامد. دراسات في علم النفس ، (القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٨٦) ص ٢٧ .

(٣) سهير ابراهيم عيد. المرجع السابق ص ١٠

(٤) إيمان خضر ، جمال عطية، اثر استخدام بعض الانشطة المسرحية على بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين ذهبا، بحث منشور (القاهرة : جامعة المنصورة ، كلية التربية الفرعية ، ٢٠٠١) ص ٢ .

(٥) محمد السيد عبد الرحمن. دراسات الصحة النفسية والمهارات الاجتماعية الاستقلال النفسى الهوية - الجزء الثاني (القاهرة : دار لواء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨) ص ١٦ .

(٦) أحمد حسن حنورة . مقياس لمدي تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد إنتهائهم من المرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة (كلية التربية : جامعة طنطا) ص ١٢٧ .

وتعرفها (هدي محمد صالح) علي أنها " تعلم ينتج عنه السهولة، والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع إظهار نفس الكفاءة في الأعمال المشابهة إذا ما أتحت الظروف" (١) .

وبعد استعراض التعريفات السابقة للمهارات الاجتماعية نجد أنها اختلفت في تعريفها فمنهم من عرفها على أنها نشاط معقد، ومنهم من عرفها على أنها سهولة في الأداء، ومنهم من يعرفها على أنها القدرة على التفاعل، والمبادرة إلا أنهم جميعاً قد اتفقوا على أن للمهارات الاجتماعية دوراً أساسياً في إحداث التفاعل الاجتماعي بين الفرد، وأفراد المجتمع المحيطين به.

هذا ويبدأ الأطفال في تعلم المهارات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة سواء كان هذا الشخص متخلفاً عقلياً أو غير متخلف، لكن الطفل العادي يتعلمها بسرعة وبدون مشقة من الوالدين ولا يحتاج إلى تعلمها في مراحل التعليم العام بعكس الطفل المعاق ذهنياً؛ فتحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير في المدرسة الابتدائية حتى يعتمد على نفسه في تناول الطعام، والنظافة، واللبس، والذهاب إلى الحمام الانتقال، والتواصل مع الآخرين (٢) .

ومن أمثلة المهارات الاجتماعية التي يحتاج الطفل إلى اكتسابها خلال مرحلة الطفولة مهارة التعاون، الاستقلال الذاتي، المشاركة، التقليد، التنافس الحر.

أولاً: التعاون

يبدأ الطفل في نهاية العام الثالث من عمره في زيادة القدرة على اللعب التعاوني ويظهر ذلك في قابليته للعب مع الأطفال الآخرين، وفي كثرة الاحتكاك بهم، وتعتبر هذه فرصة ذهبية لتقوية هذا السلوك، وإكساب الطفل القدرة على العمل التعاوني، والجماعي بإشراكهم في ألعاب جماعية محددة (٣)

وهناك ارتباطاً كبيراً بين اللعب في هذه المرحلة، وجميع نواحي النمو، فعندما يلعب الطفل فإنه يقوم بعمليات معرفية، ونشاط لغوي يستخدم فيه المهارات اللغوية التي أتقنها والنشاط الاجتماعي (٤)

(١) هدي محمد صالح . الأنشطة النغوية واثرها علي تنمية بعض المهارات الكتابية لدي طلاب الصف الاول الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة (كلية التربية :جامعة عين شمس ١٩٩٤) ، ص ١٢ .

(٢) كمال ابراهيم (م مرسى . مرجع في علم التخلف العقلي ، (الكويت : دار الفكر ، ١٩٩٦) ط ١٠ . ص ٣٨ .

(٣) سعدية بنادر . المرجع السابق ، ص ٤٨ .

(٤) محمد عماد الدين إسماعيل . الاطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت : جامعة الكويت ، ١٩٨٦) ص ٣٠٢ .

أيضاً من خلال اللعب يتعلم الطفل مراعاة أدوار الآخرين، واحترام أفكارهم، وتنمية روح التعاون، ويكون علاقات وصداقات جديدة، ويتعرف على المثيرات الاجتماعية التي تتخلل اللعب (١).

جدير بالذكر أن الطفل عندما يبدأ اللعب خاصة في سن ما قبل المدرسة يكون بمفرده ثم يبدأ في ممارسة نفس الألعاب التي يلعبها بقية الأطفال، ويذكر (بياجيه) أن اللعب التعاوني الحقيقي لا ينمو إلا بعد سن السابعة أو الثامنة، والرأى الذى يتقبله الجميع بالنسبة للتتابع الزمنى الذى يسير فيه اللعب نحو الارتقاء مع التقدم فى السن هو أن اللعب الانفرادى يعقب لعب المحاذاة (اللعب المتوازي) ثم لعب المشاركة، وأخيراً اللعب التعاوني (٢).

١ (هدى برادى و آخرون. فى سيكولوجية النمو ، (القاهرة : بدوى ناشر ، ١٩٨٤) ص ١٠٦ .

٢ (سورانا مينز. سيكولوجية اللعب : ترجمة حسن عيسى (الكويت : سنسنة عالم المعرفة ، العدد ١٢٠ ، ديسمبر ١٩٨٧) ص ١٧٨

ثانياً : مهارة التقليد:

والتقليد هو نسخ ما يفعله أو يقوله شخص آخر، وهو مهارة أساسية وضرورية للاتصال واللغة والنطق^(١) والتقليد هو: من الأنماط السلوكية الشائعة في عمر ما قبل المدرسة، ومن خلاله يتم اكتساب الطفل الخبرات المختلفة، ولذا ينبغي على الكبار أن يكونوا دائماً نماذج سليمة وقدوة حسنة لأطفالهم لمساعدتهم على النقل السليم، التقليد المفيد، وجدير بالذكر أن الطفل بعد سن الرابعة يظهر لديه القدرة على اللعب التخيلي، ويصبح أكثر تماسكاً واتساقاً، ودخول الكبار على الطفل يغضبه ليس لأنه يقطع عليه لعبه، ولكن لأنه لا يتلائم مع الدور الذي يرسمه الطفل لنفسه، أما حينما يتدخل الكبار داخل إطار اللعب التخيلي نفسه فإنه يرحب بهذا التدخل ترحيباً شديداً^(٢).

والأطفال في الغالب يقلدون النماذج الناجحة ويتأثرون بها، فنادراً ما نجد طفل مرتفع الذكاء يقلد نموذجاً لطفل متخلف إلا من باب الفكاهة والسخرية، ويتأثر الطفل بالنموذج الذي يثاب إثابة إيجابية على أفعاله، ولكنه لا يتقبل النموذج الذي يعاقب^(٣).

ويمكننا القول أن الطفل يحب تقليد الأصوات ؛ كأن يقلد صوت حيوان أو سيارة قبل أن يتمكن من نطق كلمات حقيقة، ويكون هذا النشاط مفيداً في تنمية القدرة اللغوية لدى الطفل المعاق ذهنياً^(٤).

ويمكننا أن نستغل حب التقليد لدى الأطفال في تعليمهم سلوكيات مقبولة اجتماعياً كأن نعلمهم المحافظة على الكتب في مكتبة المدرسة، وأن يحرصوا على نظافتها وترتيبها، وأن يغرس فيهم حب الصدق، وبغض الكذب، وأيضاً نعلمهم المحافظة على النباتات والزهور، وأن يشكروا نعم الله عليهم وذلك عن طريق تقديم نماذج لدروس ممسرحة أو مسرحيات تحتوي على هذه القيم^(٥).

١ (كريستين مايلز . المرجع السابق ، ص ٤٦ .

٢ (سوزانا مينر . المرجع السابق ، ص ١٦٤ .

٣ (عبد الستار إبراهيم وآخرون. العلاج السلوكي اسالبية ونماذج من حالاته (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٨٠، ديسمبر: ١٩٩٣) ص ١١ .

٤ (كريستين مايلز . المرجع السابق ، ص ٤٧ .

٥ (سوزانا مينر . المرجع السابق ، ص ١٧٩ .

ثالثاً: مهارة المشاركة

المشاركة من المهارات الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها، حيث يمكن استغلال الآباء حب المشاركة في تدريب الأطفال على اللعب، والعمل، والفكر، وحل المشكلات التي تواجههم في القيام بعمل ما بدون استخدام أسلوب الصراع أو الصراخ، وألا يغضب أحدهم من الآخر أو يستولى على ممتلكات الغير^(١).

وتظهر هذه المهارة بوضوح مع الأطفال منذ الصغر، وبالتحديد في سنوات الطفولة المبكرة، حيث نجد الأطفال في أثناء لعبهم لا يكون كل منهم بمفرده، ولكنهم يشاركون بعضهم البعض في اللعب، فمثلاً الألعاب الشعبية المعروفة (الاستغماية) يلعبها مجموعة من الأطفال معا أو لعبه (عروستي) وغيرها من الألعاب التي يستمتع بها الأطفال عندما يلعبونها سوياً، وليس كل واحد بمفرده أى يمكننا القول أن المشاركة هي شبيه إلى حد كبير باللعب التعاوني، وحتى في واقع مدارس التربية الفكرية فكل الأنشطة التي تمارس داخل المدرسة تتم بالمشاركة، ولعل خير مثال على ذلك النشاط المسرحي، فلا يستطيع أحد التلاميذ أن يمثل مسرحية بمفرده، ولكن توزع مجموعة الأدوار بين التلاميذ. أحدهم يغني والآخر يمثل وهكذا، وتظهر هذه المهارة واضحة عند توزيع التغذية المدرسية، فأحد التلاميذ مكلف بإحضار الخبز، والآخر بالجبنه، وثالثهم يحضر المربي، ورابعهم يكلف بإحضار الأطباق وهكذا، وفي حصص الموسيقى يحمل كل تلميذ أداة من أدوات الموسيقى ويؤدون الغناء في مجموعة.

ويمكن تدريب الأطفال على اكتساب مهارة المشاركة في الحديث، بأن يتحدث أحد الأطفال ولا يقاطعه آخر في الحديث، وكذلك مهارة المشاركة الوجدانية في الأحاسيس والمشاعر الطيبة والمؤلمة، وتشجيع الطفل على حضور حفلات أعياد الميلاد وتبادل الهدايا مع الآخرين وزيارة المرضى^(٢).

مهارة الاستقلالية:

ويقصد بها مهارات الحياة اليومية أى (المهارات العملية) التي تمكن الطفل أو البالغ من أن يعيش حياة أكثر استقلالية أو حياة عادية، وتشمل هذه المهارة أموراً هامة كتناول الطعام، ارتداء الملابس، واستعمال المرحاض، الاستحمام، ومهارات أكثر تقدماً مثل التسوق، الانتقال بوسائل النقل

(١) سعدية بمادر. المرجع السابق، ص ٤٩.

(٢) سعدية بمادر. المرجع السابق، ص ٥٠.

العام، والمشاركة في أنشطة اجتماعية، والقيام بأعمال مفيدة في المنزل، وحسن التصرف في حالات الطوارئ، والأنشطة المهنية (١) .

وتنمو هذه المهارة تدريجياً بعد أن يتمكن الأطفال من المشي، الجري، واكتساب المهارات الحركية الكبيرة، ويساعدتهم على ذلك تعلمهم اللغة والكلام، وتبدأ تنمية هذه المهارة بتدريب الأطفال على إطعام ذاتهم في حوالي العام الثالث، وارتداء الملابس، والذهاب بمفردهم إلى دورة المياه ونظراً لأهمية هذه المهارة في اعتماد الطفل على نفسه؛ فيجب تشجيع المحيطين به لما يقوم به من أعمال بمفرده لأن فشله في اكتساب هذه المهارات يترتب عليها اعتماده على الآخرين (٢) .

ويمكننا القول أن مهارة الاستقلالية تعتمد في نموها على مهارة التقليد، فمثلاً عندما نريد أن نعلم الطفل كيف يمسك بالملعقة لتناول الطعام فإن الأم أو الأب أو أحد المحيطين به يمسك بهذه الأدوات، ويتناول الطعام أمام الطفل فيقلده الطفل بدوره لكي يتعلم كيفية الإمساك بأدوات الطعام.

مهارة التنافس الحر:

وتبدو هذه المهارة واضحة في الفصل الدراسي، المعلم أثناء شرح الدروس وإلقاء الأسئلة يحاول كل تلميذ الإجابة على أسئلة المعلم ليحصل على أكبر قدر ممكن من الدرجات، كما لاحظت الباحثة أثناء إجراء التجربة تنافس التلاميذ في حفظ أدوارهم، وأدائها.

تظهر هذه المهارة في رغبة الطفل للوصول إلى مستوى الآخرين، والتفوق عليهم، ويبدأ ظهورها في العام الرابع من حياة الطفل حيث ينافس إخوانه وأخواته في إرضاء أمه وأبيه، ثم ينافس رفاقه في اللعب (٣) .

(١) كريستين ميلنر. المرجع السابق، ص ١٢٩ .

(٢) سعدية بنادر . المرجع السابق، ص ٤٩ .

(٣) سعدية بنادر. المرجع السابق، ص ٥٠ .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولا :- الدراسات العربية .

ثانيا :- الدراسات الأجنبية .

ثالثا :- التحقيب .

أولاً:- الدراسات العربية (دراسات تناولت مسرح المناهج)

دراسة رزق حسن عبدالنبي بعنوان الطرق الكشفية والدرامية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية-دراسة مقارنة (١٩٨٦) (١).

استهدفت الدراسة معرفة إلى أي مدى تعتبر مسرح المناهج شكلاً مناسباً للتدريس، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة أسوان، وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية من مدرسة أبو بكر الصديق، وبلغ عددها ٣٦ تلميذاً، والثانية ضابطة من مدرسة الشيخ عبده حنفي، وبلغ عددها ٣٠ تلميذاً وكانت الأدوات :

- ١- مقياس التفكير العلمي . إعداد الباحث.
- ٢- اختبار التحصيل الدراسي . إعداد الباحث.
- ٣- مقياس الاتجاهات العلمية . إعداد الباحث.

تمثلت أهم النتائج فيما يلي :

١- استخدام الطريقة الدرامية أثبت فعاليتها في مجال التحصيل المعرفي إذ أشارت النتائج مؤكدة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط درجات التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية ، التي استخدمت الطريقة الدرامية في التحصيل .

٢- بالنسبة للطريقة الدرامية في مجال الاتجاهات العلمية هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات الاتجاهات العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الطريقة الدرامية في تدريس وحدة جسم الإنسان .

٣- أكدت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير العلمي، بين المجموعة التي استخدمت الطريقة الدرامية والمجموعة التي استخدمت الطريقة العادية في تدريس وحدة جسم الإنسان

أوجه الاتفاق أو التشابه بين الدراستين

- ١- كلتا الدراستين واقع تطبيقيهما التعليم الابتدائي ، وهما تهدفان لتحقيق بعض الأهداف عن طريق تجريب وسائل حديثة في التدريس، والتي تتناسب مع العمر الزمني للتلاميذ وإمكانيا تهم في تلك المرحلة .
- ٢- كلتا الدراستين تعتمد على نموذج من البحوث الدراسي، تتم مسرحته وإن كان في الدراسة الأولى للدراسات الاجتماعية وفي الدراسة الحالية من مقرر اللغة العربية .

(١) رزق حسن عبد النبي ، " الطرق الكشفية والدرامية في تدريس العلوم لمرحلة الابتدائية - دراسة مقارنة " ، رسالة دكتوراه، غير منشورة. (جامعة أسيوط : كلية التربية بأسوان، ١٩٨٦) .

أوجه الاختلاف :-

- ١ - الإطار النظري في الدراسة السابقة يستعرض علاقة الدراما بالمنهج ، وتاريخ المسرحية التعليمية ، والأنماط الرئيسية للخبرة الدرامية ، وبعض أشكال الدمى والتسرائس .
- أما الدراسة الحالية تتناول فصل كامل عن التخلف العقلي : تعريفاته ، أسبابه ، أشكاله ، بالإضافة إلى تعرضها لتعريفات مسرحية المناهج ، المسرح التعليمي ، المسرح المدرسي .
- ٢ - الدراسة السابقة تتعرض لعينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (تلاميذ عاديين) ، أما الدراسة الحالية تتعرض لعينة من تلاميذ الصف الرابع التعليمي بالمدارس الفكرية .
- دراسة حكمت محمود الزنادي : بعنوان استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل ، وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشر (١٩٩١) ^(١)
- هدفت تلك الدراسة إلى إعداد طريقة لتدريس بعض فروع اللغة العربية تركز إلى التمثيل، وتتم بمشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية أثناء الدرس للوصول إلى مستوى تحصيلي أفضل وتنمية المهارات اللغوية .
- استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مقسمة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية يدرس لها باستخدام النشاط التمثيلي ، والثانية ضابطة يدرس لها بالطريقة العادية .
- وكانت الأدوات :

- ١ - اختبارات تحصيلية إعداد الباحثة
- ٢ - مقياس المهارات اللغوية إعداد الباحثة

تمثلت أهم النتائج فيما يلي :

- ١ - استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية ، ينمي مهارات تلاميذ الصف الرابع ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥,٠ لصالح المجموعة التجريبية .
 - ٢ - استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية ، يزيد من تحصيل تلاميذ الصف الرابع ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥,٠ لصالح المجموعة التجريبية .
- ### أوجه الاتفاق بين الدراستين

- ١ - كلتا الدراستين تتعرضان لعينة من تلاميذ التعليم الابتدائي مع اختلاف العينة .
- ٢ - تعتمد الدراستان على تجريب مسرحية المناهج ، أو النشاط التمثيلي في اللغة العربية ، وقياس أثره على تنمية المهارات اللغوية .

(١) حكمت محمود الزنادي . " استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشر " . رسالة دكتوراه ، غير منشورة . (جامعة القاهرة : معهد الدراسات والبحوث التربوية ، ١٩٩١) .

أوجه الاختلاف :-

- ١ - الدراسة السابقة تتعرض لقياس استخدام النشاط التمثيلي في بعض فروع اللغة العربية على تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي (تلاميذ عاديين)، أما الدراسة الحالية تتعرض لتلاميذ الصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية.
- ٢ - تتعرض الدراسة السابقة لقياس مهارات اللغة العربية (القراءة الناقدة- النحو-المحفوظات) أما الدراسة الحالية تتعرض لقياس مهارات (التعبير- التواصل اللغوي- الفهم) .
- دراسة ملاك عاذر اسكندر بعنوان مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي (١٩٩٢) ^(٢)

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في إكساب تلاميذ الصف الرابع بعض المفاهيم العلمية بجسم الإنسان، وأيضاً هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية الاتجاه نحو جسم الإنسان لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدارس محافظة المنيا مقسمة إلى مجموعتين الأولى تجريبية يدرس لها باستخدام النشاط التمثيلي ، والثانية ضابطة يدرس لها بالطريقة العادية.

وكانت أدوات الدراسة :

- ١ - اختبار تحصيل موضوعي للمفاهيم العلمية إعداد الباحث.
 - ٢ - مقياس الاتجاه نحو جسم الإنسان إعداد الباحث .
- تمثلت أهم النتائج فيما يلي:

- ١ - وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية .
- ٢ - وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ، ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو جسم الإنسان لصالح المجموعة التجريبية .

أوجه الاتفاق بين الدراستين

- ١ - كلتا الدراستين تستخدمان النشاط التمثيلي ، ومسرحة المناهج في تحقيق بعض أهداف التدريس للتعليم الابتدائي .

^١ (ملاك عاذر اسكندر. " مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة (جامعة المنيا: كلية التربية ،١٩٩٢).

أوجه الاختلاف :-

تعرض الدراسة السابقة إلى قياس مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي لتنمية الاتجاه نحو جسم الإنسان ، وقياس تحصيل المفاهيم العلمية بجسم الإنسان، أما الدراسة الحالية فتعرض لقياس المهارات الاجتماعية واللغوية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً .

دراسة أمير القرشي بعنوان استخدام مدخل مسرحية المناهج في الدراسات الاجتماعية وأثره على التحصيل ومهارات الاتصال والتوافق الاجتماعي لدى الصم. (١٩٩٧)^(١)

هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مسرحية المناهج في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل، ومهارات الاتصال الكلي ، والتوافق الاجتماعي لدى التلاميذ الصم.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي مع عينة من تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي من مدرسة الأمل للصم، وبلغ عددهم ٢٨ تلميذ وتلميذه يمثلون فصلين دراسيين، وكانت الأدوات:

١- اختبار تحصيلي إعداد الباحث . ٢- اختبار مهارات الاتصال إعداد الباحث .

٣- بطاقة تقدير التوافق إعداد الباحث .

تمثلت أهم النتائج فيما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الأداء البعدي لتلاميذ المجموعتين في مهارات لغة الإشارة ، ومهارة هجاء الأصابع ، ومهارة التمثيل لصالح المجموعة التجريبية.

٢- أظهرت نتائج تطبيق بطاقة تقدير التوافق على تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة ارتفاع مستوى التوافق الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عن مستوى التوافق الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

أوجه الاتفاق بين الدراستين:-

١- تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كليهما تستخدمان مسرحية المناهج في التجريب لعينة من التلاميذ المعاقين، مع اختلاف نوع الإعاقة فالدراسة السابقة تتناول عينة من التلاميذ الصم ، أما الدراسة الحالية تتناول عينة من التلاميذ المعاقين ذهنياً .

أوجه الاختلاف:-

تهدف الدراسة السابقة إلى قياس مهارات الاتصال ، والتحصيل ، والتوافق الاجتماعي لدى التلاميذ الصم، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى قياس بعض المهارات اللغوية ، والاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

(١) أمير إبراهيم القرشي . " استخدام مسرحية المناهج في الدراسات الاجتماعية وأثره على التحصيل ومهارات الاتصال والتوافق الاجتماعي لدى

الصم" ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة. (جامعة طنطا : كلية التربية ، ١٩٩٧) .

دراسة إيمان أحمد خضر بعنوان أثر أسلوب مسرحية المناهج في تدريس الدراسات الاجتماعية على
تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي (١٩٩٨) (١)

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة أثر استخدام مسرحية المناهج كطريقة من طرق التدريس على
التحصيل الدراسي مع عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي مع عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وبلغ
عددها ٩٦ تلميذاً ، ٩٩ تلميذة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تم التدريس لها
باستخدام مسرحية المناهج ، والأخرى ضابطة تم التدريس لها بواسطة طريقة المدرس العادية .

وكانت الأدوات :

- ١- اختبار الذكاء . (إعداد عطية هنا) .
- ٢- اختبار التحصيل الدراسي . (إعداد الباحثة) .
- ٣- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي . (إعداد الباحثة) .

تمثلت أهم النتائج فيما يلي :

- ١- مسرحية المناهج قد أثبتت بالدليل الإحصائي فعاليتها في التحصيل الدراسي للتلاميذ في المجموعة التجريبية
- ٢- لم يجد التلاميذ صعوبة في الأداء باللغة العربية السهلة للمسرحية بنسبة ٧٥% ، مما يشير إلى أن
استخدام اللغة العربية السهلة في كتابة مسرحية المناهج لا يمثل عقبة أمام التلاميذ في الأداء .
- ٣- لم يحصل التلاميذ على نسبة عالية في تقمصهم الشخصيات المؤداه وقد وصلت النسبة إلى ٣٣% ،
ويعمل ذلك بأن التلاميذ لم يكن لديهم متسع من الوقت لمعيشة أدوارهم التمثيلية، وذلك
للالتهام بزمن الحصة الدراسية دون أوقات إضافية .
- ٤- وصلت نسبة التفاعل بين التلاميذ والوحدة المسرحية إلى ١٠٠% .
- ٥- ثبت من خلال الدراسة التجريبية أن استخدام العناصر الفنية (ملابس ، إكسسوار ، موسيقى ،
مكمل للعمل الفني بنسبة ٨٣% ، ويمكن تنفيذ الوحدة المسرحية بدونه إذا تعذر ذلك .
- ٦- التغيير في شكل الفصل الدراسي جذب انتباه التلاميذ بنسبة ١٠٠% .

أوجه الاتفاق بين الدراستين :-

- ١- كلتا الدراستين تستخدمان مسرحية المناهج في تدريس نموذج من المقرر الدراسي في المرحلة
الابتدائية.

(١) إيمان أحمد خضر . " أثر أسلوب مسرحية المناهج في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي - دراسة
تجريبية " ، رسالة دكتوراه، غير منشورة . (جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطبقة ، ١٩٩٨) .

دراسة إيمان خضر - جمال عطية بعنوان أثر برنامج للأنشطة المسرحية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنياً (٢٠٠١) ^(١)

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض الأنشطة المسرحية على بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، وقد استخدمت الدراسة المنهج .

التجريبي مع عينة من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بإدارة ميت غمر التعليمية ، وقد بلغ عدد العينة ١٠ تلاميذ .

وكانت أدوات الدراسة :

١- مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحث .

٢- برنامج الأنشطة المسرحية المقترح، والممثل في أوبريت (باله نلعب) من إعداد الباحثة.

وتمثلت أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي ، والقياس البعدي في ضبط الانفعالات الموجهة للآخرين والتحكم فيها.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي ، والقياس البعدي في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي ، و البعدي في مفردات مقياس المهارات الاجتماعية.

أوجه الاتفاق :

١- تتفق كلتا الدراستين في استخدام مسرحية المناهج في قياس المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ المعاقين ذهنياً .

٢- كلتا الدراستين تستخدمان مقياس المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى برنامج للأنشطة المسرحية .

٣- العمر الزمني ، وأيضاً العمر العقلي واحد في كلتا الدراستين .

أوجه الاختلاف :-

١- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في برنامج الأنشطة المسرحية، فهو في الدراسة

الحالية نموذج لأحد الدروس المسرحية من مقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع

التعليمي أما في الدراسة السابقة ، فهو أوبريت من خارج المنهج .

(١) إيمان أحمد خضر - جمال عطية " أثر برنامج الأنشطة المسرحية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنياً " بحث منشور ،

(جامعة المنصورة : كلية التربية النوعية ، ٢٠٠١)

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مجال مسرحية المناهج

- ١ - أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في كيفية إعداد الدروس المسرحية ، والتجهيزات الخاصة بأداء الدروس ، وحركة التلاميذ ، وملابسهم ، وما يحتاجهم .
- ٢ - معرفة أبسط الأفكار لمسرحية الدروس بطريقة يستطيع التلاميذ استيعاب المادة الدراسية من خلالها
- ٣ - معرفة كيفية استخدام طريقة مسرحية المناهج في التدريس للتلاميذ المعاقين ذهنياً .

ثانياً : دراسات تناولت التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم :

الدراسة الأولى:

دراسة هالة البطوطي بعنوان مدى فاعلية برنامج المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية. (١٩٩٦)^(١)

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة المدرسة الابتدائية من (٩ - ١٢) سنة ، ومدى أهمية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لمواجهة التحدي الحضاري ، والتكنولوجي الذي يفرضه التطور العلمي السريع

عينة الدراسة :

عينة الدراسة ١٥٠ تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة تم اختيار ٤٠ تلميذ من الذكور والإناث ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين : إحداهما مجموعة تجريبية ، وتضم من سيتعرضون للبرنامج المقترح ، والأخرى ضابطة لن يتعرض أطفالها للبرنامج ، واكتفى بتعرضهم للبرامج التقليدية في المدرسة الابتدائية وبلغ قوام كل مجموعة ٢٠ طفل من الذكور ، والإناث .

أدوات الدراسة :

- ١ - اختبار جودانف هارس لرسم الرجل تقيم فاطمة حنفي ١٩٨٣ .
- ٢ - استمارة جمع البيانات (الحالة الاقتصادية - الاجتماعية - الثقافية للأسرة) (إعداد الباحثة)
- ٣ - برنامج للمهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة)

نتائج الدراسة :

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة، بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

(١) هالة البطوطي . " مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية رسالة ماجستير، غير منشورة " ، (جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة ، ١٩٩٦) .

- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق .
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد التطبيق.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد مجموعة الذكور ، ومتوسطات درجات مجموعة من الإناث بعد التطبيق لصالح الإناث.
- أوجه الاتفاق :**

- ١- العينة في الدراستين من التلاميذ المعاقين ذهنيا يتراوح عمرهم الزمني ما بين ٩ - ١٢ سنة .
- ٢- كلتا الدراستين تتعرضان لقياس المهارات الاجتماعية لدى عينة من المعاقين ذهنيا .
- أوجه الاختلاف :-**

- ١- تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- دراسة عفاف عبد القادي دانيال بعنوان تطبيق برنامج لتنمية مهارات العمل الاستقلالي والنضج الاجتماعي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا من ٩-١٢ سنة . (١٩٩٧)^(١)**
- هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أهم مهارات العمل الاستقلالي، والنضج الاجتماعي اللازمين للتلاميذ المتخلفين عقليا، كما هدفت أيضا لإعداد برنامج تدريبي للتلاميذ المتخلفين عقليا بهدف إكسابهم مهارات العمل الاستقلالي، والنضج الاجتماعي .
- استخدمت الدراسة المنهج التجريبي مع عينة من الأطفال المعاقين عقليا بلغ عددها ١٥ طفلا ، ١٥ طفلة ممن يتراوح مستوى ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠ على مقياس وكسلر للذكاء ، وهم فئة القابلين للتعلم ويتراوح العمر الزمني بين ٩ و ١٢ سنة ، وملحقين بمدرسة التربية الفكرية بالفردوس .
- وكانت أدوات الدراسة :**

- ١- مقياس وكسلر للذكاء .
- ٢- مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي .
- ٣- اختبار العبد للاستعداد الذهني .

١ (عفاف عبد القادي . "تطبيق برنامج لتنمية مهارات العمل الاستقلالي والنضج الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا من ٩ - ١٢ سنة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة . (جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا لطفولة ، ١٩٩٧) .

وتمثلت أهم النتائج فيما يلي :

- ١ - أسفر القياس القبلي البعدي للمجموعة التجريبية باستخدام مقياس النضج الاجتماعي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين ، ويرجع ذلك إلى تأثير البرنامج في تنمية مهارات النضج الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا .
- ٢ - أسفر القياس القبلي البعدي للمجموعة التجريبية باستخدام قائمة الملاحظة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي البعدي في تنمية مهارات العمل الاستقلالي لدى المتخلفين عقليا .
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العمل الاستقلالي لصالح الإناث .
- ٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في النضج الاجتماعي لصالح الذكور .

أوجه الاتفاق:-

- ١ - كلتا الدراستين تمثلان عينة من التلاميذ المعاقين ذهنيا تتفق في العمر الزمني ونسبة الذكاء .
- ٢ - الدراسة السابقة والدراسة الحالية تستخدمان المنهج التجريبي .

أوجه الاختلاف:-

- ١ - تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في الأدوات المستخدمة .

الدراسة الثانية:

دراسة رحاب صالح بعنوان مدى فاعلية برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض المفاهيم المكانية

للأطفال المتخلفين عقليا فئة القابلين للتعلم ٩ - ١٢ سنة (١٩٩٩)^(١)

- هدفت تلك الدراسة إلى إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية - قصصية - فنية - عقلية) لتنمية بعض المفاهيم المكانية ، كذلك هدفت إلى اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا المفاهيم المكانية المتأولة بالدراسة وهي (الاتجاهات المكانية - الخط المستقيم - المسافة - الترتيب) .
- استخدمت تلك الدراسة المنهج التجريبي مع عينة من تلاميذ مدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بالإسكندرية بلغ عددها ١٠ أطفال كمجموعة تجريبية و ١٠ كمجموعة ضابطة ويتراوح عمرهم الزمني من ٩ : ١٢ ونسبة ذكائهم ٥٠ : ٧٥ .
- كانت أدوات الدراسة :**

- ١ - استمارة استطلاع رأى المعلمين حول مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم المكانية . إعداد الباحثة
- ٢ - مقياس لقياس خمسة أنواع من المفاهيم المكانية لدى المتخلفين عقليا . إعداد الباحثة

(١) رحاب صالح . " مدى فاعلية برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض المفاهيم المكانية للأطفال المتخلفين عقليا فئة القابلين للتعلم ٩ - ١٢ سنة " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة . (جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة ، ١٩٩٩) .

٣- برنامج الأنشطة المقترحة . إعداد الباحثة
وتمثلت أهم النتائج فى :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ فى المجموعة الضابطة ، والمجموعة التجريبية ، بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المفاهيم المكانية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ، والإناث فى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

أوجه الاتفاق :-

١ - تمثل عينة الدراسة فى كلتا الدراستين على مجموعة من التلاميذ المعاقين ذهنيا متفقيين فى العمر العقلي ، والعمر الزمنى .

٢ - كلتا الدراستين تستخدمان برنامج للأنشطة يحتوى على عناصر فنية .

أوجه الاختلاف:-

١ - تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية فى الأدوات المستخدمة .

الدراسة الثالثة:

دراسة نيفين بهاء الدين ابراهيم بعنوان برنامج مقترح بعنوان فعالية قصص الأطفال فى تنمية بعض جوانب النمو للمعاقين عقليا (القابلين للتعلم) . (١٩٩٩)^(١).

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة الخصائص العامة لقصص الأطفال التى يمكن أن تقدم للمعاقين عقليا القابلين للتعلم ، من حيث (البناء الفنى - الشكل - فن الرواية) أيضا معرفة أكثر أنواع قصص الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (بصفة عامة) ، وكذلك أفضل طرق عرضها ، بالإضافة إلى معرفة مدى فعالية قصص الأطفال المعاقين عقليا فى تنمية بعض جوانب النمو (المعرفية - الوجدانية - الحسحركية) لديهم فى مرحلة ما قبل المدرسة (٤ : ٦) سنوات من خلال برنامج قصصى مفتوح بعنوان (حاضر يا ماما) .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، والمنهج شبه التجريبي لعينة من المعلمين أولا ، وتكونت من ٦٠ معلم من العاملين فى مجال الإعاقة العقلية طبق عليهم استبيان خاص بالدراسة ، ثم مجموعة من الأطفال عبارة عن ١٠ أطفال (٧ ذكور - ٣ إناث) من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم عمرهم الزمنى من ٥ - ٧ سنوات من مدارس التربية الفكرية .

(١) نيفين بهاء الدين ابراهيم . " برنامج مقترح بعنوان فعالية قصص الأطفال فى تنمية بعض جوانب النمو للمعاقين عقليا القابلين للتعلم " ، رسالة

ماجستير ، غير منشورة . (جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة ، ١٩٩٩) .

كانت أدوات الدراسة كما يلي :

- ١ - استبيان لاستطلاع آراء المعلمين حول فاعلية قصص الأطفال في تنمية بعض جوانب النمو. إعداد الباحثة
- ٢ - استمارة جمع البيانات والمعلومات عن الأطفال (عينة الدراسة) إعداد الباحثة
- ٢ - البرنامج القصصى المقترح . إعداد الباحثة
- ٣ - بطاقة تحليل القصة . إعداد د/ كمال الدين حسين
- ٤ - بطاقة التقويم للأهداف السلوكية . إعداد الباحثة

وتمثلت أهم النتائج فى :

- ١ - أثبتت الدراسة فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض جوانب النمو للأطفال المعاقين عقليا ، القابلين للتعلم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث حقق البرنامج القصصى المقترح في الدراسة فاعليته في ذلك .
 - ٢ - توصلت الدراسة إلى معرفة أهم الخصائص العامة لقصص الأطفال ، التى يمكن أن تقدم للأطفال المعاقين القابلين للتعلم من حيث (البناء القنى - فن الرواية - القصة) .
- أوجه الاتفاق :-**

- ١ - كلتا الدراستين تستخدمان عينة من التلاميذ المعاقين ذهنيا .

أوجه الاختلاف:-

- ١ - تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في العمر الزمني الأدوات المستخدمة في الدراسة - برنامج الدراسة .

ثانياً : الدراسات الأجنبية

دراسة جود "Good" (١٩٨٤)^(١)

استهدفت هذه الدراسة البحث في كيفية استخدام الدراما الخلاقة لتنمية المهارات الاجتماعية ، لدى عينة من الأشخاص متوسطى الإعاقة العقلية ، وبلغ عددهم أربعة من المقيمين في مركز (B-) C- للإعاقة الذهنية ، وقد تم تدريبهم على تمثيل بعض مسرحيات الدراما الخلاقة أو ما يعرف (بلعب الأدوار) ، وأثناء التدريب يقوم الباحث بملاحظة هؤلاء الأشخاص لفترة معينة من الوقت تبلغ عدد من الساعات على مدار الأسبوع ، واستغرق إجراء التجربة خمسة أسابيع ثم قام الباحث بتصوير الأشخاص بالفيديو ، وكلف المقيمين بالمركز بملاحظة سلوك الأشخاص الأربعة أيضاً ، وبعد فترة لاحظ الباحث تحسناً كبيراً في سلوك هؤلاء الأشخاص ، بالإضافة إلى وصفهم الجيد للأنشطة الدرامية التي قاموا بها.

دراسة ميريت "Merritt" (١٩٨٤)^(٢)

موضوع هذه الدراسة معرفة تأثير برنامج للعلاج بالدراما على تنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من البالغين ممن يعانون من إعاقة ذهنية ، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة تتلقى المجموعة التجريبية برنامج العلاج بالدراما لتعليم مهارات السلوك الاجتماعي ، أما المجموعة الضابطة فتبقى كما هي ويقوم الباحث أداء المجموعة التجريبية من خلال اختبارين هما :

ب - اختبار لعب الأدوار

أ - اختبار الأداء الاجتماعي

واستغرق إجراء التجربة ٦ أسابيع خرج منهما الباحث بالتائج الآتية :

برنامج العلاج بالدراما كان له تأثير على المهارات الاجتماعية التي قيست بواسطة اختبار لعب الأدوار

دراسة ويلر "wheeler" (١٩٨٥)^(٣)

قام ويلر بدراسة لمعرفة ماذا يفضل المعاقين ذهنياً ، والعاديين من تلاميذ المدارس الثانوية أن يفعلوا في وقت الفراغ ، لدى عينة تكونت من ٥٢ تلميذ ، مقسمين إلى تلاميذ عاديين ، ومعاقين ذهنياً

- 1) Good win..Dorothy.."an investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults"(child study journal .(vol 8 :1984)
- 2) Merritt Judith. ." the effect of apro gram of drama therapy on the social skills behaviors of institutionalized mentally retarded adults" (university of bittsbup gh.(vol . 45: 1984)
- 3) WHEELER ... MARY. " Recreational leisure Perceptions and regular education high school studentseducable mentally retarded handicapped , learning disabled .emotionally" the university of Wisconsin Madison. (vol46:1986) p.185

ملحقين بمدرسة مدوستن الثانوية ، و يتراوح عمرهم الزمني ما بين ١٦ — ١٨ عام وباستخدام اختبار (مان وتني) توصل الباحث إلى أن تلاميذ التعليم العام العاديين كانوا أكثر تفضيلاً لممارسة أنشطة مبتكرة في أوقات الفراغ ثم يليهم المعاقين ذهنياً .

دراسة ماتسون "Matson" (١٩٨٦) ^(١)

استهدفت تدريب عينة من المعاقين ذهنياً بلغ عددهم ثلاثة وتراوح أعمارهم بين ٣٢ — ٥٣ سنة على كيفية التسوق والتعاملات اليومية، وذلك من خلال برنامج معين وضعه الباحث ثم قام بإخراج العينة إلى السوق وأعطاهم النقود اللازمة لعملية الشراء وبدأ في ملاحظة سلوكهم ، وجد أن أداءهم يحتاج إلى بعض التعديلات، فقام بإعادة البرنامج أكثر من مرة وبعد مرور شهرين وجد أن مستواهم في عد النقود، والتعاملات مع البائعين قد ارتفع وأصبح لديهم إحساس بتقدير الذات .

دراسة وايت "Waite" (١٩٨٦) ^(٢)

استهدفت استخدام الدراما في العلاج النفسي مع مجموعة من المعاقين ذهنياً بلغ عددهم خمس من النساء واستخدم الباحث العلاج بالدراما . كطريقة لتعليم هؤلاء النساء المهارات الاجتماعية ، وزيادة الثقة بالنفس ، وتعليمهم كيفية التعبير عن مشاعرهم، وتوصل الباحث إلى أن جميع أفراد العينة لديهم علاقات اجتماعية معقدة ، ولكن عندما تعلم أفراد العينة كيفية تمثيل مسرحية شعروا براحة أكثر مع أنفسهم ، ومارسوا سلوكيات يومية مختلفة .

دراسة : ويلسون و كانتو (Wilson & cantor) (١٩٨٦) ^(٣)

موضوع هذه الدراسة معرفة درجة التفاعل الإيجابي للمعاقين ذهنياً وغير المعاقين مع بطل المسرحية، لدى عينة تكونت من ٣٢ شخص من العاديين بالإضافة إلى ٣١ من المعاقين ذهنياً، ويتراوح مستوى ذكائهم بين ٥٠ — ٨٠ درجة و أعمارهم الزمنية من ٦ — ٢٠ ، وقام الباحث بتسجيل مسرحية على شريط فيديو وعرضها على عينة الدراسة، ثم قام بملاحظة سلوكهم أثناء عرض المسرحية وتوصل إلى أن غير المعاقين كان شعورهم نفس شعور الممثل وهو يؤدي، فإذا كان يشعر بالسعادة شعروا معه بذلك ، والعكس إذا شعر بالقلق شعروا معه بالقلق، أما المعاقين ذهنياً فكانوا يشعرون باستحسان دائم تجاه بطل المسرحية سواء كان يعاني أم لا .

1) Matson , Johnny .L, . " Teaching computation shopping skills to mentally retarded adults" American Journal of mental deficiency (Vol 91(1) :1986) P.P.98-101

2) Waite, Lesley, M. "Drama therapy in small groups with the developmentally disabled" social work with groups". (vol 16 (4):1993) P.P 95 — 108 .

3) Wilson , Barbara. J, . " Affective Response of no retarded and retarded children to the emotions of protagonist " child study journal . (vol 16 (2) : 1986) P.P77-93

دراسة ماكسينير "Maxeiner" (١٩٨٨) ^(١)

قام ماكسينير بدراسة لاستخدام العلاج بالسيكو دراما ، وتأثيرها كشكل من أشكال العلاج للأطفال المعاقين ذهنياً ، وتعديل سلوكياتهم عن طريق استخدام مسرحية الأساطير الخرافية ، وقد تم في هذه الدراسة تعريض مجموعة من الأطفال المعاقين ذهنياً لبرنامج الأساطير الدرامية المسرحية ، وقام التلاميذ بتمثيل البرنامج المسرحي بهدف تعديل بعض سلوكياتهم ، وقد لاحظ الباحث تحسناً كبيراً في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج المسرحي .

دراسة بنكاسكي (PANKASKIE) ١٩٩٠ ^(٢)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية لدى المعاقين ذهنياً في المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرضون لها في المدرسة ، أو المنزل ، أو الشارع واستخدام الباحث قوائم للمهارات الاجتماعية تم تدريب التلاميذ عليها واتضح من خلال ملاحظة الباحث للتلاميذ .

- ١ - أهم أظهروا تحسناً ملحوظاً في كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة بعد إجراء التجربة .
- ٢ - برنامج العلاج بالدراما كان له تأثير ضئيل على المهارات الاجتماعية التي قيست بواسطة اختبار الأداء الاجتماعي .

دراسة كولر , " KOHLER " (١٩٩٢) ^(٣)

تفترض دراسة كولر أن اكتساب الشباب المعاقين ذهنياً للمهارات الاجتماعية عن طريق بعض السلوكيات التي يقوموا بها تؤدي إلى انخفاض سلوكهم المضطرب ، وقد أجرى التجربة على عينة بلغ عددها ٦ من الرجال ، والنساء المعاقين ذهنياً ، والمقيمين بإحدى المستشفيات ، وقام الباحث بتعريضهم لبرنامج تدريبي لاكتساب المهارات الاجتماعية مع تسجيل الملاحظات يوميا ، وأشارت النتائج إلى عدم تقدم أفراد العينة في المهارات الاجتماعية لذا قام الباحث بتعديل البرنامج ركز على اكتساب المعاقين ذهنياً لبعض المهارات مثل إلقاء التحية وتبادل الاحترام وجذب الانتباه ، ومن المتوقع أن يحقق أفراد العينة تقدماً ملحوظاً في اكتساب المهارات الاجتماعية .

-
- 1) Maxiner verena "fairy tale dramatization as group psycho therapy for handicapped children", (vol, 37: 1988)
 - 2) pankaskie sara . jeter carter . " effects of a self instructional strategy on transfer of vocational social skills by mildly handicap secondary student" the Florida state university(vol , 51:1990) .
 - 3) Kohler Denise Ann.. " Prosocial skills train for sever profound mentally retarded adults with sever behavior disorders residing in a community placement" California school of professional psychology .(vol , 53:1992)

دراسة شيرمان "Sherman" (١٩٩٢) ^(١)

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج للسلوكيات الاجتماعية على المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على بعض المتغيرات إتباع التعليمات ، تقبل النقد ، القدرة على حل المشكلات ، تم إجراء التجربة على ٣٧ شخص ممن يعانون من الإعاقة العقلية ، واتضح من نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم استجابات ايجابية في إتباع التعليمات ، وتقبل النقد ، ولكن كانت أقل استجابة في حل المشكلات .

دراسة برتولا "Bertuola" ، (١٩٩٤) ^(٢)

موضوع هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام الدراما الحركية كأداة للتعبير مع بعض الحالات من المعاقين ذهنياً ، وذلك عن طريق تطبيق برنامج لتحسين الثقة بالنفس ، والدوافع الشخصية ، و المهارات الاجتماعية لعينة من البالغين المعاقين ذهنياً ، وذلك بأن يقوم كل واحد من العينة بتحية الحاضرين أولاً ، ثم يقدم نفسه ، ويبدأ في وصف ما يدور بداخله من خلال حركات صامتة على الوجه ، والجسم البانتوميم ، وكشفت النتائج أن الدراما ساهمت في زيادة المهارات الاجتماعية ، والثقة بالنفس لدى الأفراد موضع التجربة .

دراسة فالنلي ودينس "Valenli & Denise" (١٩٩٤) ^(٣)

استهدفت تقويم برنامج تدريب للمهارات الاجتماعية من أجل تحسين مستوى عينة من البالغين ذوي الإعاقة الذهنية بلغ عددهم ٢٦ فرد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ، والأخرى ضابطة ، ثم قام الباحث بتعريض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج المهارات الاجتماعية ، ثم قام بتصميم اختبار لقياس مدى اكتساب أفراد المجموعة التجريبية للمهارات الاجتماعية وأوضحت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين تعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية أصبح لديهم تحسن في السلوك الاجتماعي ، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة بالإضافة إلى وصفهم الجيد للأنشطة الدرامية التي قاموا بها .

- 1) Sherman James, " Social evaluation of behaviors comprising three social skills and comparison of the performance of people with and without mental retardation" American journal of mental retardation(vol ,96:1992)
- 2) Bertuola.. Michela,.,. "Tthe Body as an instrument of integral expression an experiment with dramatization by moderately to seriously mentally retarded individuals" italial journal oi intellective impairment. (vol 7(1) : may 1994) .
- 3) Valenli Hein Denise, yarn, "Bvaluation of the dating skills program for improving helero social interaction in people with mental retardation" (Behavior modification , vol . 18,1994)

دراسة ماكميلان "Macmillan" (١٩٩٨) (١)

استخدم ماكميلان في هذه الدراسة مقياس (وكسلر) للذكاء مع عينة من المعاقين ذهنياً ممن يعانون من صعوبات في التعلم ويتحدثون باللغة الأسبانية بلغ عدد العينة حوالي ١٥ تلميذ بالصف الثاني والثالث والرابع وهم من (الأسبان - البيض - السود) وقام الباحث بتطبيق مقياس (وكسلر) للذكاء بإحدى المدارس بولاية كاليفورنيا وأظهرت النتائج أن المتحدثين باللغة الأسبانية أظهروا قدرة أعلى على الاختبار من البيض ، والسود ثم قام الباحث بعد ذلك بتطبيق اختبارين أحدهم للقدرة على التحدث والآخر للقدرة على الكتابة وأظهرت النتائج أن المتحدثين باللغة الأسبانية أظهروا قدرة أعلى على الكتابة بفارق ٩ نقاط على البيض والسود .

دراسة برتون "Bertone" (١٩٩٩) (٢)

استهدفت استخدام برنامج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني بإحدى دور الحضنة ، والتي توصل اليها الباحث من خلال عدة مقابلات مع المدرسين ، بالإضافة إلى فحص سجلات تقييم أداء التلاميذ أنهم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ، وافترض الباحث أن للمدرسة والمدرسة دور في هذا القصور ثم قام بتطبيق البرنامج ولاحظ بعد ذلك تحسن ملحوظ في سلوك التلاميذ الاجتماعي .

دراسة باراشيف "Paraschiv" (١٩٩٩) : (٣)

استهدفت تطبيق برنامج تدريبي للمراهقين البالغين ممن يعانون من الإعاقة الذهنية على مهارات حل المشكلات الاجتماعية ، وتمثلت عينة الدراسة لمجموعة من المشاركين لحل المشكلات الاجتماعية ، والوصول إلى الهدوء ، والاستقرار النفسي واكتساب أربع خطوات لحل المشكلات .

أ - تحديد المشكلة

ب - الاختيار بين حلول مختلفة

ج - اختيار أفضل حل

د - تنفيذ الحل المختار

ومن خلال استخدام المقياس الشفوي ، ومقياس لعب الأدوار وجد تقدم واضح لدى أفراد العينة في معرفة الذات ، الدفاع عن الذات ، حل المشكلات ، صنع القرار ، ضبط الأداء .

1) Macmillan . . Donald . 1, Gresham, Frank " Curing mental retardation and causing learning disabilities : consequences of using various Wisc III IQSto estimate aptitude of Hispanic students " journal of psychoeducational assessment . (Vol 16 (1) : mar1998) p 36 -54

2) Bertone, Lisa ., "Improving prosocial Behavior through social skill instruction" (u.s., Illinois 1999) p 50

3) paraschiv , Irina ., " strategies and Results of a training program in problem solving skills " (US., north-carolina, 1999) p 14

دراسة كانيبا canepa (٢٠٠٠) ^(١)

موضوع هذه الدراسة بحث السلوك التكيفي لدى عينة قوامها ١٤ ذكر وأنثى من الأطفال ، والمراهقين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٥ - ١٨ ، وعمرهم العقلي من ٣ - ٧ سنوات ، ومصابين بأعراض داون هؤلاء يمثلون المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فتكونت من ١٤ ذكر وأنثى تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٥ - ١٨ سنة ، ويبلغ عمرهم العقلي من ٣ - ٧ سنوات ، ويعانون من الإعاقة العقلية ، ولكن بأسباب مرضية أخرى واستخدم الباحث مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة وأشارت النتائج أن كلتا المجموعتين أظهرت أداء جيد على مهارات الحياة اليومية ، الاتصال في حين أظهرت كلتا المجموعتين مستوى غير ملائم من السلوك التكيفي، ولكن تميزت المجموعة التجريبية بإظهار تكيف أفضل ، وأسرع في مهارات اللعب .

دراسة إيكيرت "Eckert" (٢٠٠٠) ^(٢)

استهدفت تطبيق برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للبالغين ممن يعانون من صعوبات في التعلم ، ويهدف التدريب على مهارة تقبل النقد لدى عينة من النساء تتراوح أعمارهن ما بين ٢٧ - ٤٥ سنة تم اختيارهن بواسطة وكالة الخدمات الاجتماعية ، وتم إدراج أسماء المشتركات في برنامج تدريبي للعادات اليومية ومن خلال تقييم أدائهم ، أوضحت النتائج أن البرنامج التدريبي كان له أثر جيد على اكتساب المهارات الاجتماعية لدى المشاركات في البرنامج .

دراسة بايهان "Bayhan" (٢٠٠١) ^(٣)

استهدفت معرفة اثر التعلم بالدراما على النمو الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً لدى عينة قوامها ١٧ طفل تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٤ - ١١ سنة وعمرهم العقلي ما بين ٣ - ٤ سنوات . وتم تطبيق برنامج يستخدم الدراما في التعليم ، واستخدم الباحث مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ، وقام بقياس مهارات الاتصال ، والمهارات الاجتماعية ، أوضحت النتائج أن هناك فروق واضحة بين درجات الاختبار القبلي ، و البعدي لعينة الدراسة .

1) Canepa ,. G. Barbagna ,. " Adaptive behavior in children with Down's syndrome" (Italy : Edizioni Minerva medica ,. Vol 41 (2) p 103 - 110 ,. Jun., 2000

2) Eckert., Stephen .p "teaching the social skills of accepting criticism to adults with developmental disabilities" (vol 35(1) p 16-24 Mar., 2000).

3) Bayhan., Pinar ,. "The impact of drama in education on the social evaluation of mentally retarded children" :A study and implementation conducted in turkey (Romanian association for cognitive science .(vol 5 (2) P. 137 - 144 , Jun , 2001).

دراسة مرفس "Mervis" (٢٠٠١) ^(١)

استهدفت دراسة السلوك التكيفي لدى عينة قوامها ٤١ شخص خلال ٨ سنوات ، ومصابين بأعراض وليم واستخدم الباحث مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ، وافترض أن أفراد العينة سوف يحققون مستوى متقدم على مهارات الاتصال ، والمهارات الاجتماعية بينما يحققون مستوى أقل على مهارات اللعب ، وقضاء وقت الفراغ ، ومهارات التقليد . ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة وتوصل إلى أن أفراد العينة حصلوا على درجات متقاربة على مهارات الاتصال ، اللعب ، قضاء وقت الفراغ .

دراسة كيمب "Kemp" (٢٠٠٠) ^(٢)

موضوع هذه الدراسة بحث المهارات الاجتماعية ، والحالة الاجتماعية لدى عينة قوامها ٢٢ تلميذ يتراوح عمرهم ما بين ٧ - ١١ سنة ممن يعانون من صعوبات في التعلم ، وقد تلقت العينة برنامج للتفاعل الاجتماعي لمدة ١٨ شهر داخل الفصول المدرسية ، وهدف البرنامج إلى تقييم التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة في اللعب ، وبين أفراد العينة ، ومدرسيهم في الفصل ، وقام الباحث بعمل مقابلات لكل من الزملاء ومدرسي الفصل ، والآباء والمسؤولين في المدرسة ، وقد وجدت فروق واسعة بين التلاميذ ممن يعانون من صعوبات في التعلم ، وبين زملائهم في مقدار الوقت الذي أمضوه في التفاعل مع نظرائهم ووجدت فروق بسيطة في التفاعل مع المدرسين وقد أمضى التلاميذ نصف الوقت في اللعب والتفاعل مع زملائهم ، وعند استطلاع آراء الآباء والمدرسين وجد أن الآباء يعتبرون أولادهم قد اكتسبوا مهارات اجتماعية أما المسؤولين في المدرسة لا يرون ذلك .

1) Mervis .. Carolyn.B, " Adaptive behavior of 4- through 8 year – old children with Williams syndrome" . American Journal on mental retardation (. vol 106 (1) p 82-93 2001).

2) Kemp, coral, "The social skills and social status of Mainstreamed students with Intellectual Disabilities" (educational- psychology vol 22 (4) p391 – 411 ,2002)

تطبيق علي الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع مسرحية المناهج أن بعض هذه الدراسات تكاد تجمع علي أهمية استخدام مسرحية المناهج ، والأنشطة المسرحية في تدريس بعض المواد الدراسية سواء لطلاب عاديين ، أو لمعاقين ذهنياً ، ولها دور كبير في اكتساب المهارات الاجتماعية لدي هؤلاء الطلاب، وتشير دراسة (Wilson & cantor 1986) إلى أن المعاقين ذهنياً يتفاعلون بشكل إيجابي مع الأعمال المسرحية التي يشاهدونها كما تؤكد دراسة (Matson .1986) أن تدريب المعاقين ذهنياً علي كيفية عد النقود ، والتسوق ، والتعاملات اليومية أدى إلى اكتسابهم مهارات التسوق ، والشراء وتوضح دراسة (waite,1986) أن استخدام الدراما في العلاج النفسي مع المعاقين ذهنياً عمل على زيادة الثقة بالنفس ، والتعبير عن مشاعرهم كما نجد دراسة (Bertuola,1994) التي توصلت إلى أن استخدام الدراما الحركية لزيادة الثقة بالنفس، وإكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم ، وتضيف دراسة (maxeiner,1988) أن استخدام العلاج بالسيكو دراما عن طريق مسرحية الأساطير الخرافية عمل على تحسن كبير في مهارات الأطفال الاجتماعية وتشير دراسة (Goodwin,1990) إلى أن استخدام الدراما الخلاقة مع المعاقين ذهنياً ، أدى إلى تحسن كبير في سلوكهم الاجتماعي وتوصلت دراسة (Merritt,1984) إلى أن استخدام برنامج للعلاج بالدراما له تأثير كبير على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً واستهدفت دراسة (Sherman, 1992) معرفة أثر برنامج السلوكيات الاجتماعية على المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على بعض المتغيرات مثل إتباع التعليمات ، تقبل النقد ، القدرة على حل المشكلات ، كما تشير دراسة (Macmillan ,1998) إلى أن استخدام اختبارين أحدهما للقدرة على التحدث والآخر للقدرة على الكتابة سجل المتحدثين باللغة الأسبانية قدرة أعلى على الاختبارين بفارق ٩ نقاط من البيض والسود وتوصلت دراسة Mervis, 2001 كما تضيف دراسة Canepa ,2000 من خلال استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي أن هناك تحسن في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ، والمراهقين المضايين بأعراض داون وأعراض وليم كما أظهرت دراسة Bertone ,1999 أن استخدام برنامج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني لرياض الأطفال أدى إلى تحسن ملحوظ في سلوكهم الاجتماعي كما أوضحت دراسة Bayhan , 2001 واستخدمت مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي أن هناك فروق بين درجات الاختبار القبلي ، والبعدي بعد تطبيق برنامج يستخدم التعليم عن طريق الدراما .

ونلاحظ من العرض السابق للدراسات العربية التي تناولت استخدام مسرحية المناهج في تدريس مواد مثل اللغة العربية كما هو في دراسة حكمت محمود الزنادي ، أو الدراسات الاجتماعية كما هو في دراسة إيمان خضر ، أو العلوم في دراسة ملاك عازر اسكندر، وتشير دراسة (هالة البطوطي ، ١٩٩٦)

إلى أن إستخدام برنامج للمهارات الاجتماعية له أثر كبير في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، وتضيف دراسة (نيفين بهاء الدين، ١٩٩٩) أن إستخدام قصص الأطفال مع التلاميذ المعاقين ذهنيا له أثر كبير علي تنمية بعض جوانب النمو المعرفية الوجدانية لديهم .

وجميع هذه الدراسات أدت إلى نتائج طيبة في زيادة تحصيل التلاميذ، وإكسابهم مهارات مختلفة ، ولكن هناك دراسة واحدة تناولت مسرحية المناهج مع التلاميذ المعاقين ذهنياً ، وهي دراسة (إيمان خضر ، جمال عطية ٢٠٠١) واستخدمت الدراسة أوبريت غنائي لتنمية بعض مهارات التلاميذ الاجتماعية ، وقد أدى تقديم هذا الأوبريت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً ، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة عربية واحدة تناولت استخدام مسرحية المناهج لتدريس اللغة العربية للتلاميذ المعاقين ذهنياً ، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء عليه .

فروض الدراسة

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في مقياس المهارات اللغوية ، والمهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج .
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية واللغوية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية ، والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية ، واللغوية في القياس التابعي، لصالح المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية واللغوية في قياس الثبات بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

ويتضمن إجراءات الدراسة

الدراسة التجريبية الاستطلاعية وبها
الاستدلال على المشكلة البحثية
الهدف من الدراسة الاستطلاعية

إجراءات الدراسة الاستطلاعية ونشمل على:-

١- العينة .

٢- الأدوات المستخدمة في الدراسة .

٣ - الوحدة الدراسية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية .

❖ نتائج الدراسة الاستطلاعية :-

❖ أوجه الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية

- مقياس المهارات اللغوية
- الخصائص السيكمترية للمقياس
- مقياس المهارات الإجتماعية
- الخصائص السيكمترية للمقياس

إجراءات الدراسة الاستطلاعية ١- الاستدلال على المشكلة البحثية:

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثة أخصائية للتربية المسرحية بوزارة التربية والتعليم ومن خلال ممارسة العمل المسرحي في المدرسة ، توصلت الباحثة إلى أهمية ممارسة الأنشطة داخل المدرسة ومن بين هذه الأنشطة ، والتي وجدت صدي كبير لدى التلاميذ مسرحها وحدات المنهج ، والتي يجمع معلمى المواد على أنها صعبة الاستيعاب على التلاميذ عند شرحها بالطريقة العادية فقامت الباحثة بتحويل بعض هذه الدروس إلى الشكل الدرامي ، وبتحديد النماذج وقام التلاميذ بتمثيلها ولاقت نجاحاً كبيراً ومن خلال الاهتمام الحالي بذوي الاحتياجات الخاصة ، فكرت الباحثة في تجربة مماثلة مع ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وبالفعل قامت بعدة زيارات لمدارس التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية ومن خلال الزيارات تعرفت على واقع العمل في هذه المدارس، وتوصلت إلى أهمية ممارسة النشاط المسرحي ، وبالأخص مسرح المنهج في مدارس التربية الفكرية وأثر هذا النشاط على تنمية بعض مهارات التلاميذ اللغوية والاجتماعية خاصة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلات كثيرة في النطق كما يعانون من قصور في علاقاتهم الاجتماعية .

لذا حرصت الباحثة قبل بدء الدراسة التجريبية في هذا البحث على إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على بعض الجوانب التي يمكن أن تؤثر بدورها على التجربة البحثية لهذه الدراسة، وقد استهدفت الباحثة من إجراء الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- ١- معرفة الأثر الناتج عن دراسة تلاميذ الصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية ؛ لدرس (المكتبة) بشكلها المسرح وأثر ذلك على تنمية بعض مهاراتهم اللغوية والاجتماعية.
- ٢- أن تكون الباحثة على دراية تامة بالصعوبات والعقبات التي قد تواجهها أثناء تنفيذ التجربة.
- ٣- التعرف على واقع المكان الذي سيتم فيه إجراء التجربة الأساسية (مدرسة التربية الفكرية).
- ٤- الاحتكاك المباشر بإدارة المدرسة، والتلاميذ ، والقائم بالتدريس للتعرف على رؤيتهم الخاصة للفكرة المطروحة.(مسرح المنهج ومدى تقبلهم وفهمهم لها).

أولاً : عينة الدراسة :

١- تم تطبيق التجربة الاستطلاعية علي عينة قوامها ١٢ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع التعليمي و تم اختيارها عشوائيا من مدرسة أجا الفكرية ، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ١٠ : ١٣ سنة ونسبة ذكائهم من ٧٥:٥٠ درجة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة .

١- المجموعة التجريبية و بلغ عددها ٦ تلاميذ .

٢- المجموعة الضابطة وبلغ عددها ٦ تلاميذ .

قام تلاميذ المجموعة التجريبية بتمثيل درس المكتبة وهو الدرس الذي وقع الاختيار عليه ، وتدرسه خلال التجربة الاستطلاعية داخل مكتبة المدرسة ، و تم ذلك في وجود الباحثة ، أما المجموعة الضابطة فقد قامت المعلمة بشرح الدرس لهم في الفصل الدراسي بالمدرسة

٢- عقدت الباحثة عدة جلسات تمهيديه مع تلاميذ المجموعة التجريبية قبل البدء بتمثيل الدرس المسرح (المكتبة) حتى يحدث نوع من الألفة المطلوبة بين التلاميذ، والباحثة لإجراء التجربة البحثية .

٣- من خلال هذه الجلسات التمهيديه استطاعت الباحثة إثارة اهتمام التلاميذ ، وتشويقهم عن طريق تعريفهم بالدرس المسرح ، وماذا سيفعل كل تلميذ في أثناء تمثيل الدرس

٤- أبدى جميع التلاميذ اهتمام بالغ برغبة حقيقية في تمثيل أدوارهم داخل الفصل الدراسي .

٥- قامت الباحثة بقراءة الدرس المسرح عدة مرات على التلاميذ ثم قامت بتوزيع الأدوار .

٦- بدأت الباحثة بأغنية الدرس حيث كانت تردد الأغنية ، ويرددها التلاميذ وراءها وفي كل جلسة كانت تدرب التلاميذ على حفظ مقطع واحد من الأغنية إلى أن تمكن التلاميذ من حفظ الأغنية كاملة .

٧- بعد ذلك قامت الباحثة بتمرين كل تلميذ على دوره ، وبعد مشقة تمكن التلاميذ من حفظ أدوارهم وأدائها .

٨- كان التدريب على الدرس يتم بواقع حصتين يومياً مدة الجلسة ٤٥ دقيقة إلى جانب فسحة النشاط مدتها ساعة كان التلاميذ يرفضون الخروج أثناءها ويطلبون من الباحثة التدريب على أدوارهم أثناءها.

وقد وجدت الباحثة صعوبة في بداية الأمر، حيث لم يستجيب التلاميذ، فبدأت في تدريبهم على الدرس المسرح كلمة أو كلمتين في اليوم، ثم ثلاث أو أربع كلمات، ثم بعد ذلك جملة، وبدأ التلاميذ في الاستجابة بعد خمس جلسات، وتم ممارسة النشاط المسرحي في مكتبة المدرسة حتى يكون هناك تطابق بين ما يوجد بالدرس المسرح وبين الواقع، وقد استجاب التلاميذ لطريقة (مسرح المناهج) بدرجة كبيرة، وقد لاحظت الباحثة استجابة التلاميذ للأغنية أسرع من استجابتهم للأداء العادي في الدرس المسرح. (واستمر التدريس لمدة أسبوعين بواقع حصتين يومياً).

ثانياً : الوحدة الدراسية محل اهتمام الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار الدرس الثالث من مقرر كتاب اللغة العربية للصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢) بعنوان (المكتبة) وقامت الباحثة بمسرحة الدرس ثم عرضه على المفكرين من أساتذة (علم النفس والتمثيل والإخراج) وكانت لهم مجموعة ملاحظات

- ١- طول العبارات غير مناسب لهؤلاء التلاميذ
- ٢- صعوبة فهم التلاميذ لبعض المعاني المتضمنة داخل الدرس
- ٣- تحديد شخصيات العمل أكثر وتوضيحها
- ٤- ولكي تقوم الباحثة بذلك ذهبت إلى مدرسة التربية الفكرية بأجا، ودخلت فصل الصف الرابع التعليمي وبلاستعانة بالأخصائي النفسي، ومعلمة الفصل قام التلاميذ بتمثيل بعض المواقف المتضمنة للدرس لاختيار أبسط الألفاظ اللغوية التي يستطيع التلاميذ نطقها، واستيعابها، واستبعاد الألفاظ التي يجدون صعوبة في نطقها ثم قامت بتعديل الدرس وقام التلاميذ بتمثيله

ويهدف هذا الدرس لتعريف التلاميذ بما يلي:

أ- بعض السلوكيات التي يجب أن يتبعها التلاميذ عند دخولهم المكتبة.

ب- التعرف على أنواع وأسماء الكتب الموجودة بالمكتبة.

وقد تم تدريس (درس المكتبة) على مدار شهر ديسمبر ٢٠٠١ حسب خطة التدريس وكان من المفترض تدريسه خلال شهر نوفمبر، إلا أنه نظر لتأخر وصول الكتاب المدرسي الجديد من مطابع وزارة التربية والتعليم، والذي وصل إلى مدارس التربية الفكرية في أواخر شهر أكتوبر ٢٠٠١ فقد تم تدريس الدرس في خلال شهر ديسمبر على مدار ٢٤ حصة.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف الآتية في الوحدة الدراسية المبرحة:

الأهداف المعرفية:

أ- أن يتعرف التلاميذ على المكتبة ومحتوياتها

ب- أن يتعرف التلاميذ على شخصية أمين المكتبة وطبيعة عمله

ج- أن يتعرف على أنواع وأسماء الكتب الموجودة بالمكتبة

الأهداف المهارية:

أ- أن يكتسب التلاميذ مهارة القراءة من خلال تدريبهم على القراءة الصحيحة أثناء تنفيذ الدرس المسرح.

ب- أن يكتسب التلاميذ بعض السلوكيات التي يجب إتباعها عند دخول المكتبة.

الأهداف الوجدانية:

أن يشعر التلاميذ بالسعادة عندما يتمكنون من ممارسة القراءة .

نتائج الدراسة الاستطلاعية

لاحظت الباحثة بعد مرور حوالي ١٥ جلسة تحسن كبير ملحوظ في أداء التلاميذ تمثل في الآتي :

١ - استجابة التلاميذ للأناشيد كانت أسرع من استجابتهم للجمل السردية.

٢ - أوجدت روح التنافس بين التلاميذ حيث كل واحد منهم يريد أن يسبق الآخر في حفظ الدور وأدائه .

٣- تقمص التلاميذ دور الكتب بدرجة كبيرة من التركيز حيث قام احد التلاميذ بتمثيل دور كتاب القراءة وتلميذ آخر بتمثيل دور كتاب الحساب وآخر بتمثيل دور كتاب الدراسات .

٤- بعد مرور عدد من الجلسات لاحظت الباحثة إشارة التلاميذ إلى زملائهم بتدوين أسمائهم والحفاظ على الكتب .

٥- أصبح التلاميذ أكثر إقبالاً على المكتبة المدرسية أكثر من ذي قبل .

٦- أثناء عقد البروفات كانت الباحثة تلاحظ أن التلاميذ يعثون بالأشياء الموجودة بالمكتبة ولكن بعد مرور عدد كبير من الجلسات اختفى هذا السلوك وأصبح التلاميذ أكثر إيجابية.

أوجه الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية :

١- أثبتت الدراسة الاستطلاعية جدوى استخدام مسرحية المناهج كطريقة للتدريس في تنمية بعض المهارات الاجتماعية واللغوية لتلاميذ العينة الاستطلاعية، وبذلك مهدت الطريق أمام القيام بالدراسة التجريبية الأساسية .

٢ - استخدام بعض العناصر الفنية في التجربة الأساسية مثل (الملابس ، الموسيقى ، الإكسسوار) وملاحظة مدى أهميتها للوحدة الدراسية المسرحية حيث أنه لم تتاح الفرصة لاستخدام تلك العناصر أثناء تنفيذ التجربة الاستطلاعية .

٣- خلق جو من التفاهم والمحبة بين التلاميذ والباحثة حيث استطاعت الباحثة اكتساب ثقة وحب التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة الاستطلاعية مما يسر عليها تنفيذ التجربة الأساسية .

٤- زيادة حجم العينة إلى ٣٦ تلميذ وتلميذة في التجربة الأساسية حتى يمكن تعميم النتائج على قاعدة عريضة من الجمهور المستهدف وهذا ما يهدف إليه البحث العلمي .

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية

بناء المقياس

ولبناء مقياس المهارات الاجتماعية اتبعت الباحثة الخطوات التالية :-

١- تم الإطلاع على بعض المقاييس والاستبيانات المستخدمة في قياس المهارات الاجتماعية لدى عينات من الأفراد ومن هذه المقاييس .

أ- قائمة تقدير التوافق للأطفال (عبد الوهاب كامل)

ب- قائمة تقدير التوافق للتلاميذ الصم (أمير القرشى)

ج - برنامج المهارات الاجتماعية (علية جودة محمود)

د - مقياس السلوك التوافقي (صفوت فرج)

هـ - مقياس السلوك التكيفي (فاروق صادق)

و- مقياس المهارات الاجتماعية لدى عينة من المتخلفين عقلياً (سهير إبراهيم عيد)

ز- مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (إيمان خضر - جمال عطية)

٢- عمل مقابلة مفتوحة مع عينة من مدرسي المدارس الفكرية والتلاميذ وذلك للتعرف على أبسط الكلمات والألفاظ التي يستخدمها المدرسون مع التلاميذ ، حتى يمكن للباحثة صياغة المقياس بطريقة صحيحة.

٣- على ضوء نتائج المقابلة وكذلك المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة تم صياغة عدد من المفردات عددها (٧٣) في صورتها الأولية لتكون صالحة للاستخدام ، وقد روعى في اختيارها مايلي :

١- أن تكون المفردة واضحة ومحددة من حيث ألفاظها ومعناها .

٢- أن تكون الاستجابة لها من بين عدة بدائل تعبر عن طلبه الشعور بها .

٣- أن تتناسب المفردات مع خصائص العينة من حيث العمر الزمني، والمرحلة الدراسية ، والبيئة التي سيطبق فيها المقياس .

٤- تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من أساتذة علم النفس، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث مدى ملائمة المفردات للهدف التي وضعت من أجله، ومن حيث الصياغة اللغوية لهذه المفردات، والحكم على مدى ارتباط المفردات للأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك في ضوء التعريف الاجرائي الذي قدمته الباحثة لمفهوم المهارات الاجتماعية، وقد حصلت الباحثة على نسب اتفاق تتراوح بين ٨٠ % - ١٠٠ %) ويوضح ذلك جدول رقم (١)

تم تفريغ التحكيم لتعديل صياغة المفردات وحذف المفردات الغير صالحة .
تم تحديد أبعاد المقياس والتي اشتملت على خمسة أبعاد هي :

١-التعاون ٢-الاستقلال الذاتي ٣-المشاركة ٤-التقليد ٥-المنافس الحر

تم إعداد الصورة النهائية للمقياس وتتضمن (٦٧) مفردة بواقع (١٥) على بعد التعاون، (٢٠) مفردة على بعد الاستقلال الذاتي ، (١٦) مفردة على بعد المشاركة ، (٨) مفردة على بعد التقليد ، (٨) مفردة على بعد المنافس الحر .
وفيما يلي تعريف بأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية .
أ - التعاون :

ويعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على مساعدة الآخرين ، ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة .

ب - الاستقلال الذاتي [مهارات الحياة اليومية]

ويعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على الاعتماد على ذاته في قضاء احتياجاته اليومية دون مساعدة الآخرين .

ج - المشاركة

وتعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على التفاعل مع الآخرين ، ومساعدتهم في الأنشطة المختلفة .

د - التقليد

هو قدرة الطفل المعاق ذهنياً على نسخ ما يفعله ، أو يقوله الآخرون .

هـ- المنافس الحر

يعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على إثبات ذاته وسط الجماعة دون إزعاج الجميع ، أو محاولة التدخل في أعمالهم وإفسادها .

جدول رقم (١)

نسب إتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (ن=٣٦)

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	% ٨٠	٣٠	% ٨٠	٥٨	% ١٠٠
٢	% ٩٠	٣١	% ٩٠	٥٩	% ٧٠
٣	% ٩٠	٣٢	% ٩٠	٦٠	% ٧٠
٤	% ١٠٠	٣٣	% ١٠٠	٦١	% ٩٠
٥	% ١٠٠	٣٤	% ١٠٠	٦٢	% ٨٠
٦	% ٨٠	٣٥	% ٨٠	٦٣	% ٩٠
٧	% ٩٠	٣٦	% ٩٠	٦٤	% ١٠٠
٨	% ١٠٠	٣٧	% ٨٠	٦٥	% ٧٠
٩	% ٨٠	٣٨	% ٩٠	٦٦	% ٨٠
١٠	% ٨٠	٣٩	% ٩٠	٦٧	% ٧٠
١١	% ٨٠	٤٠	% ٩٠	٦٨	% ٩٠
١٢	% ٩٠	٤١	% ٧٠	٦٩	% ٩٠
١٣	% ٩٠	٤٢	% ٨٠	٧٠	% ٨٠
١٤	% ١٠٠	٤٣	% ١٠٠	٧١	% ٨٠
١٥	% ٩٠	٤٤	% ٨٠	٧٢	% ٨٠
١٦	% ٩٠	٤٥	% ١٠٠	٧٣	% ٩٠
١٧	% ٨٠	٤٦	% ٩٠		
١٨	% ٨٠	٤٧	% ٨٠		
١٩	% ١٠٠	٤٨	% ٨٠		
٢٠	% ٨٠	٤٩	% ٩٠		

تابع جدول رقم (١)

		%٩٠	٥٠	%٨٠	٢١
		%٧٠	٥١	% ٩٠	٢٢
		%٨٠	٥٢	% ٩٠	٢٣
		%١٠٠	٥٣	% ١٠٠	٢٤
		%١٠٠	٥٤	% ٨٠	٢٥
		%٩٠	٥٥	% ١٠٠	٢٦
		%٨٠	٥٦	% ٩٠	٢٧
		%٨٠	٥٧	% ٨٠	٢٨

من الجدول السابق يتضح أن العبارات أرقام ٤١ ، ٥١ ، ٥٩ ، ٦٥ ، ٦٠ ، ٦٧ ، لم تصل إلى النسبة المطلوبة من اتفاق السادة محكمي المقياس لذا روعي حذف هذه العبارات ليصبح عدد عبارات المقياس ٦٧ عبارة .

صدق المحكمين :

بعد عرض عبارات مقياس المهارات الاجتماعية والمكون من (٧٣) عبارة على السادة المحكمين بقصد النظر في صلاحية العبارات لأغراض الدراسة الحالية، وحذف العبارات غير الملائمة، وإضافة، أو تعديل العبارات الأخرى اللازمة فأصبح عدد العبارات (٦٧) عبارة .

صدق الاتساق الداخلي جدول رقم (٢)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول (التعاون) من مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد (ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	١	٠,٩٦١	٠,٠١
٢	٢	٠,٧٣٥	٠,٠١
٣	٣	٠,٦٤٥	٠,٠١
٤	٤	٠,٧٠٧	٠,٠١
٥	٥	٠,٦٩٤	٠,٠١
٦	٦	٠,٧٤٤	٠,٠١
٧	٧	٠,٧٥٤	٠,٠١
٨	٨	٠,٨٧٤	٠,٠١
٩	٩	٠,٧٦٣	٠,٠١
١٠	١٠	٠,٤٤٥	٠,٠١
١١	١١	٠,٤٤٦	٠,٠١
١٢	١٢	٠,٧٠٥	٠,٠١
١٣	١٣	٠,٥٨٠	٠,٠١
١٤	١٤	٠,٦٢٤	٠,٠١
١٥	١٥	٠,٥٢٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الأول (التعاون) من مقياس المهارات الاجتماعية ، حيث إن كل منها يرتبط ارتباطاً عالياً (عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لهذا البعد)

جدول رقم (٣)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الاستقلال الذاتي)
من مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد (ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	١٦	٠,٦٧٦	٠,٠١
٢	١٧	٠,٨٩٤	٠,٠١
٣	١٨	٠,٧٤٢	٠,٠١
٤	١٩	٠,٧١٦	٠,٠١
٥	٢٠	٠,٧٦٢	٠,٠١
٦	٢١	٠,٧٠٢	٠,٠١
٧	٢٢	٠,٨٦٣	٠,٠١
٨	٢٣	٠,٨٢٠	٠,٠١
٩	٢٤	٠,٧٠١	٠,٠١
١٠	٢٥	٠,٧٨٣	٠,٠١
١١	٢٦	٠,٧٩٣	٠,٠١
١٢	٢٧	٠,٦٤٨	٠,٠١
١٣	٢٨	٠,٧٠٨	٠,٠١
١٤	٢٩	٠,٨٧٣	٠,٠١
١٥	٣٠	٠,٧٢٠	٠,٠١
١٦	٣١	٠,٧٥٠	٠,٠١
١٧	٣٢	٠,٩١٤	٠,٠١
١٨	٣٣	٠,٢٣٧	٠,٠١
١٩	٣٤	٠,٦٠٢	٠,٠١
٢٠	٣٥	٠,٥٠٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثاني (الاستقلال الذاتي) من مقياس المهارات الاجتماعية،
حيث أن كلامها يرتبط ارتباطاً عالياً عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لهذا البعد.

جدول رقم (٤)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (المشاركة) من مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد (ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	٣٦	٠,٧٧٨	٠,٠١
٢	٣٧	٠,٦٠٧	٠,٠١
٣	٣٨	٠,٥٥	٠,٠١
٤	٣٩	٠,٤١٥	٠,٠١
٥	٤٠	٠,٤٣٦	٠,٠١
٦	٤١	٠,٢٨٥	د.غ
٧	٤٢	٠,٦٥٠	٠,٠١
٨	٤٣	٠,٧٢٦	٠,٠١
٩	٤٤	٠,٦٤٩	٠,٠١
١٠	٤٥	٠,٦٥٠	٠,٠١
١١	٤٦	٠,٦٤٠	٠,٠١
١٢	٤٧	٠,٦٦٥	٠,٠١
١٣	٤٨	٠,٦٥٣	٠,٠١
١٤	٤٩	٠,٥٢٠	٠,٠١
١٥	٥٠	٠,٣٦٤	٠,٠٥
١٦	٥١	٠,٣١٦	د.غ

يتضح من الجدول السابق ارتباط العبارات أرقام ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ارتباطا عاليا مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (المشاركة) لمستوى دلالة ٠,٠١ بينما ارتبطت العبارة رقم ٥٠ ارتباطا مقبولا لمستوى دلالة ٠,٠٥ هذا ولم ترتبط العبارات أرقام ٤١ ، ٥١ بدرجة الكلية للبعد فتم حذفها .

جدول رقم (٥)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (التقليد) من مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية لهذا البعد (ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى دلالة
١	٥٢	٠,٥٤٨	٠,٠١
٢	٥٣	٠,٧٦١	٠,٠١
٣	٥٤	٠,٧٤٥	٠,٠١
٤	٥٥	٠,٨١٩	٠,٠١
٥	٥٦	٠,٧٥٨	٠,٠١
٦	٥٧	٠,٤٥٧	٠,٠١
٧	٥٨	٠,٦١٧	٠,٠١
٨	٥٩	٠,٣١٦	د.غ

يتضح من الجدول السابق ارتباط العبارات أرقام ٥٢ الى ٥٨ ارتباطا عاليا مع الدرجة الكلية للبعد الرابع (التقليد) بمستوى دلالة ٠,٠١ بينما لم ترتبط العبارة رقم ٥٩ بالدرجة الكلية للبعد فتم حذفها .

جدول رقم (٦)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (التنافس الحر) من مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية في هذا البعد (ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى دلالة
١	٦٠	٠,٢٦١	غ.د
٢	٦١	٠,٦٠٦	٠,٠١
٣	٦٢	٠,٧١٣	٠,٠١
٤	٦٣	٠,٤٨٥	٠,٠١
٥	٦٤	٠,٤٥٧	٠,٠١
٦	٦٥	٠,١٧١	غ.د
٧	٦٦	٠,٥٨٦	٠,٠١
٨	٦٧	٠,٣١٤	غ.د

يتضح من الجدول السابق ارتباط العبارات أرقام ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ارتباطا عاليا مع الدرجة الكلية للبعد الخامس (التنافس الحر) بمستوى دلالة ٠,٠١ بينما لم ترتبط العبارات أرقام ٦٠، ٦٥، ٦٧ بالدرجة الكلية للبعد فتم حذفها .

جدول رقم (٧)

يوضح درجة ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس
(ن=٣٥)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى لدلالة
١	التعاون	٠,٨٤٣	٠,٠١
٢	الاستقلال الذاتي	٠,٨٨٩	٠,٠١
٣	المشاركة	٠,٩٨٥	٠,٠١
٤	التقليد	٠,٥٠٣	٠,٠١
٥	التنافس الحر	٠,١٧١	غ. د

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس) فجميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا ارتباط البعد الخامس بالمقياس فهو غير دال، وهذا ربما يرجع إلى عامل الصدفة أو عوامل أخرى غير معروفة للباحثة.

ثبات المقياس :

بعد إجراء صدق المحكمين، والاتساق الداخلى لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية ، وكذلك حساب الاتساق بين كل من الأبعاد، ومقياس المهارات الاجتماعية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، فبلغت قيمة الثبات للبعد الأول (٠,٩١) والبعد الثانى (٠,٩٥) ، والبعد الثالث (٠,٧٦) ، والبعد الرابع (٠,٧٧) ، والبعد الخامس (٠,٤٥) ثم قامت الباحثة بحساب ثبات الدرجة الكلية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٤) وهو معامل ثبات عال مما يسمح للباحثة باستخدام المقياس بدرجة عالية من الاطمئنان، والجدول التالى يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية.

جدول رقم (٨)

يوضح معامل الثبات لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

م	العبارة	عدد العبارات	درجة الثبات
١	التعاون	١٥	٠,٩١
٢	الاستقلال الذاتى	٢٠	٠,٩٥
٣	المشاركة	١٦	٠,٧٦
٤	التقليد	٨	٠,٧٧
٥	التنافس الحر	٨	٠,٤٥
	الكلى	٦٧	٠,٩٤

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس (تتراوح هذه القيم بين ٠,٤٥ ، ٠,٩٥) وهو معامل ثبات عال مما يسمح للباحثة بإجراء التجربة .

ثانياً: مقياس المهارات اللغوية

بناء المقياس

ولبناء مقياس المهارات اللغوية اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- تم الاطلاع على بعض المقاييس والاستبيانات المستخدمة في قياس المهارات اللغوية لدى عينات من الأفراد ومن هذه المقاييس .

أ) استخدام السيكو دراما لعلاج بعض حالات اللجلجة (صفاء غازى أحمد)

ب) برنامج للأنشطة اللغوية لتنمية بعض المهارات الكتابية (هدى محمد صالح)

ج) برنامج لتنمية الاستعداد اللغوى لطفل ما قبل المدرسة (هناء أبو ضيف)

د) برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوى لدى بعض الأطفال التوحدين (سها أحمد أمين)

هـ) برنامج تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً (السيد عبد اللطيف)

(٢) تم عمل مقابلة مفتوحة مع عينة من مدرسى المدارس الفكرية، والتلاميذ وذلك للتعرف على أبسط الألفاظ والكلمات التى يستخدمها المدرسون مع التلاميذ .

(٣) على ضوء نتائج المقابلة وكذلك المقاييس التى اطلعت عليها الباحثة تم صياغة عدد من

المفردات عددها (٥٣) فى صورتها الأولية لتكون وقد روعى فى اختيارها مايلى :-

١- أن تكون المفردة واضحة ومحددة من حيث ألفاظها ومعناها .

٢- أن تكون الاستجابة لها من بين عدة بدائل تعبر عن درجة الشعور بها .

٣- أن تتناسب المفردات مع خصائص العينة من حيث العمر الزمنى المرحلة الدراسية

والبيئة التى سيطبق فيها المقياس .

(٤) تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس، وطلب منهم تحكيم

المقياس من حيث مدى ملائمة المفردات للهدف التى وضعت من أجله، ومن حيث

الصياغة اللغوية لهذه المفردات، والحكم على مدى ارتباط المفردات بالأبعاد التى تنتمى

إليها فى ضوء التعريف الإجرائي الذى قدمته الباحثة لمفهوم المهارات اللغوية، وقد حصلت

الباحثة على نسب اتفاق تتراوح بين ٨٠ % - ١٠٠ %) ويوضح ذلك جدول رقم (٢)

(٥) تم تفريغ التحكيم بتعديل صياغة المفردات وحذف المفردات الغير صالحة

(٦) تم تحديد أبعاد المقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد هي :

١- التعبير ٢- التواصل اللغوي ٣- الفهم

(٧) تم إعداد الصورة النهائية للمقياس وتتضمن (٤٩) مفردة بواقع (٢٦) على بُعد التعبير، (١٧) مفردة على بُعد التواصل اللغوي ، (٦) مفردات على بُعد الفهم .
وفيما يلي تعريف بأبعاد مقياس المهارات اللغوية :

أ - التعبير

يعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على التعبير بالكتابة أو اللفظ أو الكلام أو باستخدام بعض الجمل، والكلمات

ب - التواصل اللغوي

يعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على التحدث مع الآخرين، ومشاركتهم أفراحهم، وأحزانهم، ومتابعة ما يدور حوله من أحداث

ج - الفهم

يعنى قدرة الطفل المعاق ذهنياً على فهم ما يقرأه من قصص أطفال سواء كانت بسيطة أو مركبة، ثم تنفيذ ما يطلب منه من تعليمات في ضوءها .

جدول رقم (٩)

نسب إتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (ن = ٣٦)

نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة
%٨٠	٤٦	%٩٠	٣١	%١٠٠	١٦	%٩٠	١
%٨٠	٤٧	%١٠٠	٣٢	%٨٠	١٧	%٨٠	٢
%١٠٠	٤٨	%٨٠	٣٣	%٩٠	١٨	%٨٠	٣
%٩٠	٤٩	%٨٠	٣٤	%٧٠	١٩	%٨٠	٤
%٨٠	٥٠	%٧٠	٣٥	%٦٠	٢٠	%١٠٠	٥
%٩٠	٥١	%٨٠	٣٦	%٩٠	٢١	%٨٠	٦
%٩٠	٥٢	%٩٠	٣٧	%١٠٠	٢٢	%٩٠	٧
%٨٠	٥٣	%٨٠	٣٨	%٧٠	٢٣	%٩٠	٨
		%٨٠	٣٩	%٩٠	٢٤	%٩٠	٩
		%٨٠	٤٠	%٩٠	٢٥	%١٠٠	١٠
		%٩٠	٤١	%٨٠	٢٦	%٩٠	١١
		%٨٠	٤٢	%١٠٠	٢٧	%٨٠	١٢
		%١٠٠	٤٣	%٩٠	٢٨	%٨٠	١٣
		%٩٠	٤٤	%٨٠	٢٩	%٩٠	١٤
		%٩٠	٤٥	%٩٠	٣٠	%٩٠	١٥

من الجدول السابق رقم (٢) يتضح أن العبارات أرقام ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٣٥ لم تصل إلى النسبة المطلوبة من اتفاق السادة محكمي المقياس لذا روعي حذف هذه العبارات ليصبح عدد عبارات المقياس ٤٩ مفردة

جدول رقم (١٠)

يوضح درجة ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول (التعبير) من مقياس المهارات اللغوية مع
الدرجة الكلية لهذا البعد (ن = ٣٦)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	١	٠,٦٨٨	٠,٠١
٢	٢	٠,٦٧٢	٠,٠١
٣	٣	٠,٨٨٠	٠,٠١
٤	٤	٠,٦٢٦	٠,٠١
٥	٥	٠,٧١٧	٠,٠١
٦	٦	٠,٧٧١	٠,٠١
٧	٧	٠,٦٩٤	٠,٠١
٨	٨	٠,٥٦٦	٠,٠١
٩	٩	٠,٦٢٢	٠,٠١
١٠	١٠	٠,٧٣١	٠,٠١
١١	١١	٠,٦٥٩	٠,٠١
١٢	١٢	٠,٥٨٥	٠,٠١
١٣	١٣	٠,٥٤١	٠,٠١
١٤	١٤	٠,٤٥٣	٠,٠١
١٥	١٥	٠,٥٩٧	٠,٠١

تابع جدول رقم (١٠)

٠,٠١	٠,٦١٤	١٦	١٦
٠,٠١	٠,٥٧٦	١٧	١٧
٠,٠١	٠,٦٣٩	١٨	١٨
غ. د	٠,١٤٠	١٩	١٩
غ. د	٠,٢٠٢	٢٠	٢٠
٠,٠١	٠,٦٩٨	٢١	٢١
٠,٠١	٠,٧٦٣	٢٢	٢٢
غ. د	٠,٣٠١	٢٣	٢٣
٠,٠١	٠,٣٥٩	٢٤	٢٤
٠,٠١	٠,٦٦٨	٢٥	٢٥
٠,٠١	٠,٣٣٨	٢٦	٢٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) الاتساق الداخلي لعبارات البعد الأول (التعبير) من مقياس المهارات اللغوية ، حيث إن جميعها يرتبط ارتباطا عاليا عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لهذا البعد ما عدا العبارات أرقام ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ فهي غير دالة إحصائيا ولذا تم استبعادها .

جدول رقم (١١)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثاني (التواصل اللغوي)
من مقياس المهارات اللغوية (ن = ٣٦)

م	العبارة	درجة الارتباط	مستوى لدلالة
١	٢٧	٠,٤٦٥	٠,٠١
٢	٢٨	٠,٣٦٥	٠,٠١
٣	٢٩	٠,٤٣٣	٠,٠١
٤	٣٠	٠,٦٣١	٠,٠١
٥	٣١	٠,٥٦٤	٠,٠١
٦	٣٢	٠,٥٨٧	٠,٠١
٧	٣٣	٠,٥١٩	٠,٠١
٨	٣٤	٠,٥٨٨	٠,٠١
٩	٣٥	٠,٢٥٠	د.غ
١٠	٣٦	٠,٤٨٨	٠,٠١
١١	٣٧	٠,٤١٠	٠,٠١
١٢	٣٨	٠,٥٢٨	٠,٠١
١٣	٣٩	٠,٦٤٠	٠,٠١
١٤	٤٠	٠,٥٧٢	٠,٠١
١٥	٤١	٠,٦٣٧	٠,٠١
١٦	٤٢	٠,٤٧٥	٠,٠١
١٧	٤٣	٠,٦٣٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثاني (التواصل اللغوي) من مقياس المهارات اللغوية، حيث إن كلا منها يرتبط ارتباطاً عالياً عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لهذا البعد ماعدا العبارة رقم ٣٥ فهي غير دالة إحصائياً لذا تم استبعادها.

جدول رقم (١٢)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثالث (الفهم) من مقياس المهارات اللغوية ن = ٣٦

م	العبرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	٤٤	٠,٥٢٥	٠,٠١
٢	٤٥	٠,٧٧٨	٠,٠١
٣	٤٦	٠,٨٦٠	٠,٠١
٤	٤٧	٠,٨١٤	٠,٠١
٥	٤٨	٠,٨٩٠	٠,٠١
٦	٤٩	٠,٧٨١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثالث (الفهم) من مقياس المهارات اللغوية ، حيث إن كلا منها يرتبط ارتباطاً عالياً عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لهذا البعد.

جدول رقم (١٣)

يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد مقياس المهارات اللغوية والدرجة الكلية للبعد ن = ٣٦

م	البعد	درجة الارتباط	مستوى لدلالة
١	التعبير	٠,٩٥٧	٠,٠١
٢	التواصل اللغوي	٠,٨٨٩	٠,٠١
٣	الفهم	٠,٨٨١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية حيث أن كلا منها يرتبط ارتباطاً عالياً عند مستوى ٠,٠١ مع الدرجة الكلية للمقياس .

ثبات المقياس

بعد إجراء صدق المحكمين والاتساق الداخلي لعبارات مقياس المهارات اللغوية، وكذلك حساب الاتساق بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له. قامت الباحثة بحساب ثبات أبعاد المقياس، فبلغت معاملات الثبات للبعد الأول (٠,٨٩) والبعد الثاني (٠,٨٣) والبعد الثالث (٠,٨٧).

ثم قامت الباحثة بحساب ثبات الدرجة الكلية، للمقياس عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون الاختبار حيث بلغ ٠,٩٤ وهو معامل ثبات عال مما يسمح للباحثة باستخدام المقياس بدرجة عالية من الاطمئنان والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية والدرجة الكلية.

جدول رقم (١٤)

يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية
ومعامل الثبات الكلي لنفس المقياس (ن = ٣٦)

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	التعبير	٢٦	٠,٨٩
٢	التواصل اللغوي	١٧	٠,٨٣
٣	الفهم	٦	٠,٨٧
	الكلي	٤٩	٠,٩٤

الفصل الخامس

أولاً:- أهداف الدراسة التجريبية الأساسية. وتنقسم الى :

أ- أهداف معرفية.

ب - أهداف وجدانية.

ج- أهداف مهارية.

ثانياً:- إجراءات الدراسة وتشتمل على:

إعداد وبناء الوحدة الدراسية درامياً.

أ- اختيار العينة.

ج- منهج الدراسة والأدوات المستخدمة.

إجراءات الدراسة

إجراءات الدراسة الأساسية وتتضمن:
أولاً: اختيار العينة

وتنقسم العينة إلى:-

عينة من المدارس الفكرية بمحافظة الدقهلية

وقد قامت الباحثة بعمل حصر لمدارس التربية الفكرية بمحافظة الدقهلية ، واختارت ثلاث مدارس لإجراء التجربة في بداية الأمر وهم :

أ - مدرسة أجا الفكرية

ب - مدرسة ميت غمر الفكرية

ج - مدرسة المنصورة الفكرية

وقد تم اختيار مدرسة أجا الفكرية ومدرسة المنصورة الفكرية للأسباب الآتية :

١- أن المسافة بين المدرستين تبلغ حوالى ثلاثين دقيقة بالسيارة ، فكانت الباحثة تقضى مع تلاميذ مدرسة المنصورة الفكرية الحصة الأولى والثانية ومع تلاميذ مدرسة أجا الفكرية الحصة الخامسة والسادسة .

٢- وجود إمكانية لممارسة الأنشطة الفنية، وخاصة في مدرسة المنصورة الفكرية ، حيث تتمتع بمساحة واسعة وحجرات للأنشطة ومكتبة كبيرة وفناء واسع وحديقة يمكن ممارسة الأنشطة بها .

٣- إلى جانب ما لمسته الباحثة من تعاون من قبل العاملين من إداريين ومعلمين ومديرين بمدرسة أجا للتربية الفكرية .

عينة من التلاميذ

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها ٣٦ تلميذ وتلميذه من مدرسة أجا للتربية الفكرية ومدرسة المنصورة للتربية الفكرية بمحافظة الدقهلية، وبلغ العمر الزمني للعينة من ١٠ الى ١٣ سنة

الدراسة الحالية التى نحن بصددتها عنوانها استخدام مسرحية المناهج فى اللغة العربية وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية، والاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنياً، لذا قامت الباحثة باختيار مجموعتين لتطبيق التجربة إحداهما (ضابطة) بلغ عددها ١٨ تلميذ وتلميذه والأخرى

(تجريبية) بلغ عددها ١٨ تلميذ وتلميذه تمثّلان معا عينة الدراسة ، ويتم الاختيار بناء على التكافؤ بين المجموعتين ، وقد روعي أن تكون المجموعتان متكافئتين من حيث :

١- العمر الزمني

يتراوح العمر الزمني للتلاميذ محل التجربة من واقع السجلات بمدرسة التربية الفكرية بأجا والمنصورة من ١٠ إلى ١٣ سنة .

نسبة الذكاء

اعتمدت الباحثة على النسبة التي يتم على أساسها قبول التلاميذ بمدارس التربية الفكرية بعد إجراء اختبارات الذكاء عليهم من قبل المدرسة وهي من ٥٠ إلى ٧٥ .

مكان التدريس

قام تلاميذ المجموعة التجريبية بتمثيل درس المكتبة في أثناء الدراسة الاستطلاعية بداخل مكتبة المدرسة، أما في الدراسة الأساسية فقد مثل التلاميذ درس الصدق في داخل الفصل الدراسي، أما الدرس الثاني من نعم الله عليهم فقد قام التلاميذ بادائه في حديقة المدرسة.

زمن التدريس

تم تدريس درس الصدق في خلال شهر مارس للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) على مدار ٢٤ حصة ، أما درس من نعم الله علينا فقد تم تدريسه خلال شهر أبريل للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) على مدار ٢٤ حصة .

القائم بالتدريس

تقوم الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام طريقة مسرحية المناهج أما المجموعة الضابطة فتقوم المدرسة بالتدريس لها .

على أن يتم التدريس لعينة الدراسة التجريبية والضابطة كالاتي :

أ- المجموعة التجريبية :

هي المجموعة التي تتعرض للمتغير التجريبي، طريقة مسرحية المناهج و المتغير المستقل بمعرفة تأثير هذا المتغير عليها .

وتدرس هذه المجموعة درس الصدق، من نعم الله علينا بأسلوب مسرحية المناهج كأداة للتدريس، وباستخدام الدرسين المسرحين كبديل للكتاب المدرسى .

ب- المجموعة الضابطة :

هى المجموعة التى لا تتعرض للمتغير التجريبي وتبقى تحت ظروف عادية ،وتقدم هذه المجموعة فائدة كبيرة للباحث حيث تكون الفروق بين المجموعتين التجريبية ،والضابطة ناتجة عن المتغير التجريبي الذى تعرضت له المجموعة التجريبية وهى أساس الحكم .

تدرس نفس الدرسين بالطريقة التقليدية للتدريس، وتستخدم الكتاب المدرسى كمصدر للمحتوى العلمى .

وقد طبقت الدراسة التجريبية الأساسية على عينة من تلاميذ، وتلميذات الصف الرابع التعليمى بمدرسة التربية الفكرية بأجا، ومدرسة التربية الفكرية بالمنصورة ، وتم اختيار المجموعة التجريبية والضابطة من نفس المدرستين .

ثانياً: إعداد وبناء الوحدة الدراسية درامياً

عندما نتحدث عن بناء الوحدة الدراسية درامياً فإننا نعنى بذلك تحويل الدرس المقرر على التلاميذ من صورته الجامدة إلى محتوى أكثر مرونة وفهما لدى التلاميذ، وهو ما يعرف بمسرحية المناهج، أى أننا نقوم بصياغة مسرحية تعليمية من المقرر الدراسى محل اهتمام دراستنا درامياً بحيث يحقق أهدافاً معينة، وجدير بالذكر أن هذه الصياغة لا تتم بطريقة عشوائية، وإنما تتم بطريقة علمية لها أسس وقواعد حتى تحقق الأهداف المرجوة منها، وهى الجمع بين المتعة من ناحية عن طريق تقديم الوحدة الدراسية بشكلها المسرح، وما تتضمنه من عناصر فنية فى التمثيل ، والغناء، والموسيقى، والماكياج ، والملابس، والإكسسوار ،وبين الاستيعاب الجيد للوحدة الدراسية عند تقديمها بصورة أكثر جذبا لانتباه التلاميذ عن الطريقة العادية فى التدريس وقد استخدمت الباحثة طريقة النماذج فى اعاده صياغة المحتوى العلمى بالمقرر الدراسى محل الاهتمام درامياً باعتبارها إحدى طرق مسرحية المناهج التعليمية ،

وعند بناء أى وحدة دراسية يجب أتباع الأتى:

- أ - تحديد الأهداف التعليمية .
- ب - اختيار المحتوى .

ج - طرق التدريس ووسائله . د - التقويم .

وبناء على ذلك تم تحديد أسس بناء درس " الصدق - من نعم الله علينا " محل اهتمام دراستنا الحالية كما يأتي :

تحديد الأهداف التعليمية

عندما نقوم ببناء وحده دراسية معينة يجب أن نحدد أهدافها أولاً ؛ لأن ذلك بدوره يساعد على اختيار ما يناسبها من خبرات ، وأوجه نشاط ، وهي مرحلة هامة وحتمية ويتم تحديد الأهداف التعليمية للوحدة استناداً إلى فلسفة تربوية سليمة وواقعية ، وممكنة التحقيق . وقد حددت الباحثة أهداف الدراسة التجريبية الأساسية ، والتي تتعلق بموضوعين من مقرر اللغة العربية للصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية ، وهما الصدق ، من نعم الله علينا :

أولاً : درس الصدق :

يهدف البحث الحالي من تدريس موضوع الصدق ان يكتسب التلاميذ موضوعات تتعلق بالدرس تتمثل في :

١- الأهداف المعرفية :

أ- أن يُعرف التلميذ مفهوم الصدق والكذب ، ويُعرف الفرق بين الملاك بصفاته الجميلة ، والشيطان بصفاته البغيضة

ب- أن يتعرف التلميذ على الصفات الحسنة التي يتحلى بها المسلم ، ومن أمثلتها (الصدق - الصراحة)

٢- الأهداف المهارية :

أ- أن يحافظ التلاميذ على تنظيم الفصل ، وترتيبه ونظافته .

ب- أن يكتسب التلاميذ مهارة كتابة كلمات جديدة في الدرس .

ج- أن يجيد نطق الكلمات الجديدة في الدرس .

٣- الأهداف الوجدانية :

أ- أن يكتسب التلاميذ صفه الطاعة لمعلمهم .

ب- أن يكتسب التلاميذ حب الصدق ، وبغض الكذب .

ثانيا : درس من نعم الله علينا

١- الأهداف المعرفية :

أن يتعرف التلاميذ على النعم التي وهبها الله لنا مثل حاسة الشم ، والتذوق ، والطبيعة الجميلة متمثلة في الزهور، والأشجار.

٢- الأهداف المهارية :

أن يكتسب الأطفال مهارات جديدة في تنمية الحواس كالشم ، والتذوق، تنمية الأنامل، التمييز بين الألوان: أحمر، أصفر، أخضر عن طريق الخبرة المباشرة من خلال تطبيق الدرس في حديقة المدرسة .

٣- الأهداف الوجدانية :

أن يشعر التلاميذ بالسعادة أثناء قراءة الجملة قراءة صحيحة، وان يكتسب التلاميذ ثقة في ذاتهم، وتعرفهم على الألوان، وأن يستشعروا جمال الزهور، وألوانها البديعة، وجدير بالذكر أن أهداف الدروس محل الاهتمام في دراستنا الحالية تتفق مع الأهداف سابقة الذكر الخاصة بالدراسة التجريبية الأساسية، والتي تنقسم إلى أهداف معرفية ، وجدانية ، مهارية .

ب - اختيار المحتوى :^(١)

يقصد بالمحتوى كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء خبرات معرفية، أو أنفعالية، أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ .

ج - اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة :^(٢)

ويقصد بها كل ما يفعله المعلم أو التلاميذ داخل الفصل الدراسي في أثناء تنفيذ التجربة ، أى تمثيل الدروس باستخدام أسلوب مسرحية المناهج .

د - تحديد طرق تدريس الموضوعات :

(١) رزق حسن عبد النبي المرجع السابق ص ١٢٩

(٢) رزق حسن عبد النبي . المرجع السابق ، ص ١٣٤

وتنقسم طرق تدريس الموضوعات محل الاهتمام في دراستنا الحالية إلى :

أ- مسرحية المناهج

وتدرس بواسطتها المجموعة التجريبية بالاشتراك مع الباحثة، وحيث يؤدي التلاميذ أدوارهم في الموضوعات المسرحية .

ب- الطريقة التقليدية

وتدرس بها المجموعة الضابطة بالاشتراك مع معلمة الفصل .

أعداد الأدوات اللازمة للعمل :

يصبح من الأهمية لدينا أن نقوم بأعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للعمل، حتى يسير العمل بدون مشاكل، وقد قامت الباحثة بإعداد وتوفير جميع الأدوات اللازمة لتنفيذ الموضوعات المسرحية، وهى العناصر اللازمة لتنفيذ أى عمل مسرحى وتشمل :

أ (الملابس .

ب (الإكسسوار .

ج (الموسيقى .

د (الإضاءة .

وتحدثت الباحثة عن هذه العناصر بالتفصيل فى الإطار النظري .

٦- عرض الموضوعات المسرحية على المحكمين

قبل القيام بمسرحية الدروس المختارة للدراسة الحالية قامت الباحثة بعدة زيارات ميدانية إلى مدارس التربية الفكرية، وجلست مع التلاميذ والمدرسين لأطول فترة ممكنة داخل الفصول لمعرفة أبسط الألفاظ اللغوية التى يسهل عليهم نطقها؛ لاستخدامها أثناء مسرحية الدروس، وبالفعل قامت الباحثة بتحويل المقرر الدراسى محل اهتمام الدراسة الحالية دراميا فيما يعرف بمسرحه المناهج .

عرضت الباحثة الموضوعات المسرحية على مجموعة من المحكمين ، وكانت ملاحظاتهم كالاتى :

١- طول العبارات غير مناسب لهذه الفئة من التلاميذ

٢- تحديد شخصيات الموضوعات بصورة أكثر وضوحاً.

٣- تبسيط المعاني المتضمنة داخل الموضوعات الدراسية إلى أبسط درجة .

وبالفعل أخذت الباحثة بهذه الملاحظات، وعلى أساسها قامت بالتعديلات المناسبة للموضوعات المسرحية ؛ من خلال ذهابها إلى مدرسة التربية الفكرية بأجا وبالاستعانة بمعلمة الفصل، والأخصائي النفسي، تم اختيار مجموعة من التلاميذ وعرض المواقف المتضمنة داخل الدرس، حتى يقوموا بتمثيلها لتعرف الباحثة مدى قدرتهم على أدائها، والألفاظ التي سيستخدمونها، وبالفعل تم صياغة الدروس بشكلها الحالي في الدراسة على أساس هذه الملاحظات.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبي

والمنهج التجريبي هو المنهج المستخدم في دراستنا الحالية، نظراً لأنه أنسب المناهج لتناول مشكلة الدراسة وقياس الأثر الناتج من تدريس إحدى موضوعات منهج اللغة العربية درامياً للتلاميذ المعاقين ذهنياً، على تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية واللغوية.

أدوات الدراسة:

لقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية في هذه الدراسة:

- ١- الموضوعات الدراسية المسرحية من إعداد الباحثة .
- ٢- مقياس المهارات اللغوية المسرحية من إعداد الباحثة .
- ٣- مقياس المهارات الاجتماعية المسرحية من إعداد الباحثة .

تحديد متغيرات التجربة:

١- متغير مستقل

ويقصد به طريقة تدريس موضوعات المكتبة ، الصدق ، من نعم الله علينا المقررة على تلاميذ الصف الرابع التعليمي بمدرسة أجا الفكرية والمنصورة الفكرية .
وتنقسم طريقة التدريس إلى :

أ. الطريقة التقليدية

ويقصد بها طريقة المدرس العادية في الشرح، ويتلقى التلاميذ الدرس في حدود زمن الحصة (٤٥ دقيقة) وبواقع حصتين يوميا وداخل الفصل الدراسي، وهؤلاء يمثلون المجموعة الضابطة وعددهم ١٨ تلميذ.

ب. أسلوب مسرحية المناهج

وهو الأسلوب المقترح في دراستنا الحالية للتدريس، ويتلقى التلاميذ المادة الدراسية المسرحية عن طريق تمثيلها، وغنائها في حدود زمن الحصة (٤٥ دقيقة) وبواقع حصتين يوميا وداخل الفصل المدرسي، وهؤلاء يمثلون المجموعة التجريبية وعددهم ١٨ تلميذ.

الفصل السادس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- ١ - نتائج الفرض الأول وتفسيرها.
- ٢ - نتائج الفرض الثاني وتفسيرها.
- ٣ - نتائج الفرض الثالث وتفسيرها.
- ٤ - نتائج الفرض الرابع وتفسيرها.
- ٥ - نتائج الفرض الخامس وتفسيرها.

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي باستخدام مقياس المهارات اللغوية قبل تطبيق البرنامج.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات اللغوية ودرجته الكلية قبل إجراء التجربة انظر جدول (١٥)

جدول رقم (١٥)

يوضح قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية قبل التجربة (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التجريبية	١٨	٦٧,٣٣	١٥,٥٩	٠,٣٠٦	غ. د
		الضابطة	١٨	٦٥,٩٤	١١,٢٥		
٢	التواصل اللغوي	التجريبية	١٨	٣٨,٣٣	١٣,٠٥	١,١٩٤	غ. د
		الضابطة	١٨	٣٤,١١	٧,٣٨		
٣	الفهم	التجريبية	١٨	١٤,٧٢	٥٠,٠٠	١,٤٩٣	غ. د
		الضابطة	١٨	١٢,٣٣	٤,٥٨		
	الكلية	التجريبية	١٨	١٢٢,٧٧	٢٧,٤٤	١,٢٦٢	غ. د
		الضابطة	١٨	١١٢,٣٨	٢١,٥٨		

يتضح من جدول (١٥) أن قيم "ت" للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية مما يسمح للباحثة بإجراء التجربة.

الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على انه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في مقياس المهارات الاجتماعية .

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، ودرجته الكلية قبل إجراء التجربة

جدول رقم (١٦)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية قبل إجراء التجربة (ن = ٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التجريبية	١٨	٣٥,٢٢	١٤,٩١	١,٦٣٩	غ. د
		الضابطة	١٨	٢٧,٧٠	٧,٣٨		
٢	الاستقلال الذاتي	التجريبية	١٨	٦١,١٦	١٨,٣٥	١,٠٩٦	غ. د
		الضابطة	١٨	٥٤,٦٤	١٩,٧٣		
٣	المشاركة	التجريبية	١٨	٤٠,٦١	١١,٨١	١,٥٤٠	غ. د
		الضابطة	١٨	٣٥,٣٥	٧,٨٦		
٤	التقليد	التجريبية	١٨	١٥,٤٤	٣,٦٣	٠,١٠٠	غ. د
		الضابطة	١٨	١٥,٢٩	٥,١٤		
٥	التنافس الحر	التجريبية	١٨	٢٠,٨٨	٤,٤٧	٠,١٠٨	غ. د
		الضابطة	١٨	٢١,٠٥	٤,٨٢		
٦	الكلية	التجريبية	١٨	١٧٣,٨٨	٣٧,٩٢	١,٦٩٨	غ. د
		الضابطة	١٨	١٥٤,٠٥	٣٠,٥٢		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن قيم "ت" للأبعاد الخمسة لمقياس المهارات الاجتماعية غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية مما يسمح للباحثة بإجراء التجربة.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة باستخدام مقياس المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات اللغوية، ودرجته الكلية بعد إجراء التجربة انظر جدول (١٧)

جدول رقم (١٧)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق التجربة ($N = 36$)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التجريبية	١٨	٧٩,٥٠	٨,٨٩	٤,٤٨٢	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٦٤,٢٢	١١,٣٩		
٢	التواصل اللغوي	التجريبية	١٨	٤٨,٧٧	٦,٢٣	٦,٥٥٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٣,٣٨	٧,٧٦		
٣	الفهم	التجريبية	١٨	١٦,١٦	٢,٩٩	٤,١١٤	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١١,٣٨	٣,٩١		
	الكلية	التجريبية	١٨	١٤٤,٤٤	١٥,٠١	٦,٠٢٨	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٠٩,٠٠	١٩,٢		

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم "ت" للأبعاد الثلاثة لمقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن هناك أثر لبرنامج الدراسة (مسرحية المناهج) على التلاميذ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (حكمت الزنادي، ١٩٩١)، دراسة (Canepa 2000) (Macmillan1998) ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء الدراسات السابقة، والتي تشير إلى أن استخدام مسرحية المناهج في تدريس اللغة العربية يساعد في تنمية بعض مهارات اللغة، وهذا ما أكدته دراسة حكمت الزنادي، حيث أوضحت نتائجها أن تدريس اللغة العربية لطلاب الصف الرابع الابتدائي باستخدام مسرحية المناهج ساعد في تنمية مهارات التلاميذ اللغوية، وإن كان هناك اختلاف في العينة بين دراستنا الحالية، ودراسة حكمت الزنادي فعينة الدراسة الحالية من المعاقين ذهنياً، أما الدراسة السابقة فهي من التلاميذ العاديين وإن كانت النتائج واحدة، وهي أن تدريس اللغة العربية باستخدام مسرحية المناهج يساعد في تنمية مهارات التلاميذ اللغوية سواء المعاقين ذهنياً أو التلاميذ العاديين.

جدول رقم (١٨)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية في التطبيق التابعى (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التجريبية	١٨	٧٦,٤٤٤	٩,٨٩	٢,٨٤٥	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٦٦,٢٧٧	١١,٤٨		
٢	التواصل اللغوي	التجريبية	١٨	٤٨,٧٢٢	٦,٨٣	٦,٧٧١	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٢,٧٧٧	٧,٢٨		
٣	الفهم	التجريبية	١٨	١٦,٦٦٦	٣,٣٠	٣,٤٨٩	٠,٠٦
		الضابطة	١٨	١٢,٣٣٣	٤,١٠		
	الكلية	التجريبية	١٨	١٤١,٨٣٣	١٦,٢٨	٤,٩٠٢	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١١١,٣٨٨	٢٠,٧١		

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيم "ت" للأبعاد الثلاثة لمقياس المهارات اللغوية

دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وتراجع هذه النتيجة إلى امتداد أثر البرنامج الدراسي بعد مرور فترة كبيرة من التطبيق البعدي، نظراً لأن التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة قد تفاعلوا بشكل إيجابي مع شخصيات الدروس المسرحية، كما أن احتواء الدروس على الأغاني بألفاظها البسيطة والتي ارتبطت بموضوع الدرس وتدخلت معها عوامل مساعدة كاستخدام الموسيقى المصاحبة للأغنيات جعل التلاميذ يقبلون على حفظ أدوارهم، والأغاني المصاحبة لها، وقد كانت درجة حفظهم للأغاني أسرع من درجة حفظهم للدور العادي مما يؤكد أهمية استخدام مسرحية المناهج في تدريس اللغة العربية في تنمية بعض المهارات اللغوية.

جدول رقم (١٩)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية في التطبيق للتأكد من الثبات (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التجريبية	١٨	٨٠,٤٤	١٣,٠٧	٣,٩٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٦٤,٨٨	١٠,٥٠		
٢	التواصل اللغوي	التجريبية	١٨	٥٠,٠٠	٥,٤٤	٨,٣٨	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٢,٦١	٦,٩١		
٣	الفهم	التجريبية	١٨	١٧,٤٤	٣,٣٩	٤,٢١	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٢,٢٢	٤,٠٠		
	الكلية	التجريبية	١٨	١٤٧,٨٨	١٨,٣٢	٦,١٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٠٩,٧٢	١٩,٠٢		

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيم "ت" للأبعاد الثلاثة لمقياس المهارات اللغوية دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هناك أثر لبرنامج الدراسة على التلاميذ بعد مرور فترة طويلة من التطبيق، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن بساطة الألفاظ التي استخدمتها الباحثة في إعداد الدروس المسرحية، مما ساعد على تذكر التلاميذ للأغاني، وتذكر كل واحد منهم لدوره

في المسرحية حيث كان الدور لا يتعدى جملة مكونة من أربع، أو خمس كلمات بالإضافة إلى وجود عوامل مساعدة كالموسيقى، والماكياج، والملابس جعلت التلاميذ يتفاعلون مع الوحدة المسرحية مما أدى إلى هذه النتيجة .

ينص الفرض الرابع علي انه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج . ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم ت للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة علي مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج $N=36$

جدول رقم (٢٠)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات المجموعة الضابطة علي مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي ($N=36$)

م	البعدي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التجريبية	١٨	٤٤,٢٢	٨,٤٦٨	٥,٦٧٠	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٢٨,٤١	٨,٠٠	٥,٦٨٠	
٢	الاستقلال الذاتي	التجريبية	١٨	٧١,٩٤	٤,٥٥٦	٤,٨٥٨	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٥٣,٩٤	١٥,٠١٨	٤,٧٤١	
٣	المشاركة	التجريبية	١٨	٤٤,٣٣	٧,٦٦٩	٣,١٦٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٥,٧٦	٨,٣٥٥	٣,١٥٥	
٤	التقليد	التجريبية	١٨	٤١,٥٠	٤,١٣٣	٠,٨٨٢	غ. د
		الضابطة	١٨	١٥,٨٢	٤,٧٣٣	٠,٨٧٩	
٥	التنافس الحر	التجريبية	١٨	٢٤,٢٧	٣,٣٢٢	٢,٢٩٣	٠,٠٥
		الضابطة	١٨	٢١,٠٥	٤,٨٧٩	٢,٢٦٨	
	الكلية	التجريبية	١٨	١٩٩,٢٧	١٩,٤٨٠	٥,٤٦٢	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٥٥,٠٠	٢٧,٩٥٧	٥,٤٠٧	

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيم "ت" للأبعاد الثلاثة لمقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائية، عند مستوى ٠,٠١. ماعدا البعد الرابع التقليد فهو غير دال إحصائيا وقد يرجع ذلك إلى تدخل عوامل لا تدخل للباحثة فيها مثل شروود ذهن التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة. أما البعد الخامس التنافس دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كلا من (Merritt,1984) (Pankaksie,1990) (Matson,1986) (Valenli,1994) (Mervise,2001) (إيمان خضر، جمال عطية، ٢٠٠١) (هالة البطوطي، ١٩٩٦) ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء الدراسات السابقة، ومنها دراسة إيمان خضر، جمال عطية والتي توصلت نتائجها إلى أن استخدام مسرحية المناهج مع عينة من التلاميذ المعاقين ذهنيا أدت إلى تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية، وتشير الدراسات الأجنبية أيضا إلى أن استخدام برامج للمهارات الاجتماعية مع المعاقين ذهنيا عملت على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وهذا ما توصلت إليه دراستنا الحالية .

الفرض الرابع

وينص على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية، واللغوية في القياس التابعي لصالح المجموعة التجريبية، بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة، بالنسبة للتطبيق التابعي لمقياس المهارات الاجتماعية (ن = ٣٦)

جدول رقم (٢١)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق التابعي (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التجريبية	١٨	٣٩,٢٧	٦,٩٢	٤,٣٤٤	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٢٩,٤١	٦,٥١		
٢	الاستقلال الذاتي	التجريبية	١٨	٧٢,٧٧	٣,٣٣	٥,٩٢٦	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٥٣,٧٦	١٣,١٨		
٣	المشاركة	التجريبية	١٨	٤٤,٠٠	٧,٢٩	٣,٠٥٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٦,٢٩	٧,٢٩		
٤	التقليد	التجريبية	١٨	١٥,٣٨	٣,٧٥	٠,٥٩٧	د.غ
		الضابطة	١٨	١٦,١٧	٤,٠٥		
٥	التنافس الحر	التجريبية	١٨	٢٤,٨٨	٢,٠٨	٢,٦٢٩	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٢١,٢٩	٥,٣٩		
	الكلية	التجريبية	١٨	١٩٦,٣٣	١٤,١١	٥,٤٦٢	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٥٦,٩٤	٢٣,٤٠		

يتضح من الجدول السابق رقم (٢١) أن قيم "ت" للأبعاد الخمسة لمقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ أما البعد الرابع التقليد غير دال إحصائياً ويمكن تفسير هذه النتيجة التي ترجع إلى تفاعل التلاميذ مع الدروس المسرحية، حيث كانوا يتنافسون فيما بينهم لحفظ أدوارهم، والحصول على الجوائز التي رصدها الباحثة لمن يحفظ دوره والظهور في الحفل الختامي للمدرسة في أحسن صورة، أما البعد الرابع التقليد فهو غير دال إحصائياً، ويرجع ذلك إلى أن التقليد مهارة فطرية عند الإنسان منذ خلقه ولا تحتاج إلى تعلم، وهذا التفسير يوضحه أفلاطون في كتابة فن الشعر.

الفرض الخامس

ينص هذا الفرض على انه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية، واللغوية في قياس الثبات بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بالنسبة للقياس للتأكد من الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية (ن=٣٥) .

جدول رقم (٢٢)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق للتأكد من الثبات (ن = ٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التجريبية	١٨	٦,٩٨٦	٥,٩٦٦	٣,٤٩	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٦,٩٨٦	٥,٨٦٨	٣,٤٩	
٢	الاستقلال الذاتي	التجريبية	١٨	١٦,٣٨٥	٦,٠٨	٥,٩٧	٠,٠١
		الضابطة	١٨	١٦,٣٨٥	٩,٨٢٠	٥,٨٩	
٣	المشاركة	التجريبية	١٨	٨,٤٣٧	٣,٤٣٣	٦,٣	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٨,٤٣٧	٤,٤٤٢	٦,٢٦	
٤	التقليد	التجريبية	١٨	٢,٩٨٦	٢,٤١٤	٣,٣١	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٢,٩٨٦	٢,٩٠٥	٣,٢٩	
٥	التنافس الحر	التجريبية	١٨	٦,٦٨٦	٢,٧٤٣	٥,٩٥	٠,١٠
		الضابطة	١٨	٦,٦٨٦	٣,٨٣٩	٥,٨٩	
	الكلية	التجريبية	١٨	٣٥,٥٠٩	١٠,٤٦٠	٨,٨٧	٠,٠١
		الضابطة	١٨	٣٥,٥٠٩	١٣,١٤٤	٨,٨١	

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيم "ت" للأبعاد الخمسة لمقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التطبيق للتأكد من الثبات وهذه النتيجة مترتبة على نتيجة الجدول السابق حيث أن روح التنافس التي وجدت بين التلاميذ جعلتهم يحفظون أدوارهم حتى يحصل كلاً منهم على أحسن جائزة ويظهر بمظهر طيب أمام زملائه في حفل المدرسة حيث يغني ويمثل أمام زملائه .

جدول رقم (٢٣)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة علي مقياس المهارات الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي .

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	القبلي	١٨	٣٥,٢٢	١٧,٩١٦	٢,٤٧	٠,٠٥
		البعدي	١٨	٤٤,٢٢	٨,٤٦٨		
٢	الاستقلال الذاتي	القبلي	١٨	٦١,١٦	١٨,٣٥٩	٢,٧٩	٠,٠١
		البعدي	١٨	٧١,٩٤	٤,٥٥٦		
٣	المشاركة	القبلي	١٨	٤٠,٦١	١١,٨١٢	١,٠٠	غ. د
		البعدي	١٨	٤٤,٣٣	٧,٦٦٩		
٤	التقليد	القبلي	١٨	١٥,٤٤	٣,٦٣٣	٠,٧٣٥	غ. د
		البعدي	١٨	١٤,٥٠	٤,١٣٣		
٥	التنافس الحر	القبلي	١٨	٢٠,٨٨	٤,٤٧٠	٣,٧٤	٠,٠١
		البعدي	١٨	٢٤,٢٧	٣,٣٢٢		
	الكلية	القبلي	١٨	١٧٣,٨٨	٣٧,٩٢٣	٢,٦٦	٠,٠٥
		البعدي	١٨	١٩٩,٢٧	١٩,٤٨		

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيم "ت" للأبعاد الخمسة لمقياس المهارات الاجتماعية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أما في البعد الثاني (الاستقلال الذاتي والبعد الخامس التنافس الحر) داله عند مستوى ٠,٠٥ في البعد الأول (التعاون) أما في البعد الثالث (المشاركة) والبعد الرابع (التقليد) فهي غير دالة إحصائياً، يمكن تفسير نتيجة هذا الجدول حيث أن الفارق لصالح التطبيق البعدي ففي القياس القبلي لم تتعرض المجموعة التطبيقية لأي متغير سوى طريقة المعلمة في الشرح، أما في القياس البعدي فالنتيجة لصالح المجموعة التجريبية نظراً لتعرضها لمتغير جديد هو طريقة مسرحية المناهج أما في البعدين الثالث والرابع فقد وجدت فروق غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك إلى تدخل عوامل لا دخل للباحثة فيها مثل شروء ذهن بعض التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة .

جدول رقم (٢٤)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي والتابعي (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	البعدي	١٨	٤٤,٢٢	٨,٤٦٨	٣,٩٦	٠,٠١
		التابعي	١٨	٣٩,٢٧	٦,٩٢٦		
٢	الاستقلال الذاتي	البعدي	١٨	٧١,٩٤	٤,٥٥٦	٠,٧٧	غ. د.
		التابعي	١٨	٧٢,٧٧	٣,٣٣٥		
٣	المشاركة	البعدي	١٨	٤٤,٣٣	٧,٦٦	٠,٢٣	غ. د.
		التابعي	١٨	٤٤,٠٠	٧,٢٩		
٤	التقليد	البعدي	١٨	١٤,٥٠	٤,١٣٣	١,٣٣	غ. د.
		التابعي	١٨	١٥,٣٨	٣,٧٥٩		
٥	التنافس الحر	البعدي	١٨	٢٤,٢٧	٣,٣٢٢	١,٠٠	غ. د.
		التابعي	١٨	٢٤,٨٨	٢,٠٨٣		

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية جميعها غير دالة إحصائياً ما عدا البعد الأول (التعاون) فهو دال إحصائياً عند مستوى التلاميذ ٠,٠١ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن من خصائص المعاقين ذهنياً البطء في التعلم والسرعة في النسيان . فمن الممكن أن يكون بعض التلاميذ قد تعرضوا لنسيان بعض أجزاء من البرنامج المسرحي .

جدول رقم (٢٥)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق التتابعى والثبات (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التتابعى	١٨	٣٩,٢٧	٦,٩٢٦	٠,٩٨	غ. د
		الثبات	١٨	٤٠,٢٢	٥,٩٦٦		
٢	الاستقلال الذاتى	التتابعى	١٨	٧٢,٧٧	٣,٣٣٥	١,٩٤	غ. د
		الثبات	١٨	٦٩,٤٤	٦,٠٨٠		
٣	المشاركة	التتابعى	١٨	٤٤,٠٠	٧,٢٩٢	٠,٣١	غ. د
		الثبات	١٨	٤٣,٥٥	٣,٤٣٣		
٤	التقليد	التتابعى	١٨	١٥,٣٨	٣,٧٥٩	٠,٥٣	غ. د
		الثبات	١٨	١٥,٧٧	٢,٤١٤		
٥	التنافس الحر	التتابعى	١٨	٢٤,٨٨	٢,٠٨٣	١,٠٤	غ. د
		الثبات	١٨	٢٤,٣٣	٢,٧٤٣		
	الكلى	التتابعى	١٨	١٩٦,٣٣	١٤,١١٢	١,٢٩	غ. د
		الثبات	١٨	١٩٣,٣٣	١٠,٤٦٠		

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية جميعها غير دالة إحصائياً مما يدل على امتداد اثر برنامج الدراسة .

جدول رقم (٢٦)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة
في التطبيق البعدي والتابعي في مقياس المهارات الاجتماعية (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	البعدي	١٨	٢٨,٤١	٨,٠٠٠	١,٤٩	غ. د
		التابعي	١٨	٢٩,٤١	٦,٥١٠		
٢	الاستقلال الذاتي	البعدي	١٨	٥٣,٩٤	١٥,٠١٨	٠,١٩	غ. د
		التابعي	١٨	٥٣,٧٦	١٣,١٨٣		
٣	المشاركة	البعدي	١٨	٣٥,٧٦	٨,٣٥٥	٠,٧٠	غ. د
		التابعي	١٨	٣٦,٢٩	٧,٦٣٨		
٤	التقليد	البعدي	١٨	١٥,٨٢	٤,٧٣٣	٠,٥٩	غ. د
		التابعي	١٨	١٦,١٧	٤,٠٥٠		
٥	التنافس الحر	البعدي	١٨	٢١,٠٥	٤,٨٧٩	٠,٣٣	غ. د
		التابعي	١٨	٢١,٢٩	٥,٣٩٤		
٦	الكلية	البعدي	١٨	١٥٥,٠٠	٢٧,٩٥٧	٠,٨٢	غ. د
		التابعي	١٨	١٥٦,٩٤	٢٣,٤٠٢		

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن قيم ت لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والتابعي جميعها غير دال إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة نظراً لعدم تعرض المجموعة الضابطة لأي مؤثر خارجي ماعدا طريقة المدرس العادية في الشرح، وبالتالي لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة .

جدول رقم (٢٧)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة
في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس المهارات الاجتماعية (ن = ٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	القبلي	١٨	٢٧,٧٠	٧,٣٨٠	٠,٥٠	غ. د
		البعدي	١٨	٢٨,٤١	٨,٠٠٠		
٢	الاستقلال الذاتي	القبلي	١٨	٥٤,٦٤	١٦,٧٣٦	٠,٠١ ٧	غ. د
		البعدي	١٨	٥٣,٩٤	١٥,٠١٨		
٣	المشاركة	القبلي	١٨	٣٥,٣٥	٧,٨٦٥	٠,٢٣	غ. د
		البعدي	١٨	٣٥,٧٦	٨,٣٥٥		
٤	التقليد	القبلي	١٨	١٥,٢٩	٥,١٤٤	٠,٧٧	غ. د
		البعدي	١٨	١٥,٨٢	٤,٧٣٣		
٥	التنافس الحر	القبلي	١٨	٢١,٠٥	٤,٨٢٧		غ. د
		البعدي	١٨	٢١,٠٥	٤,٨٧٩		
	الكلية	القبلي	١٨	١٥٤,٠٥	٣٠,٥٢١	٠,١٣	غ. د
		البعدي	١٨	١٥٥,٠٠	٢٧,٩٥٧		

يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة للتطبيق القبلي والبعدي جميعها غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة أيضاً مترتبة على نتيجة الجدول السابق، وهي عدم تعرض المجموعة الضابطة لأي متغير سوى شرح المعلمة والدروس المقررة لطريقتها العادية .

جدول رقم (٢٨)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة
في القياس التتابعي والقياس للتأكد من الثبات في مقياس المهارات الاجتماعية (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعاون	التابعي	١٨	٢٩,٤١	٦,٥١٠	٢,٤٥	٠,٠٥
		الثبات	١٨	٣٣,٢٣	٥,٨٦٨		
٢	الاستقلال الذاتي	التابعي	١٨	٥٣,٧٦	١٣,١٨٣	٠,٣٢	غ. د
		الثبات	١٨	٥٣,٠٥	٩,٨٢٠		
٣	المشاركة	التابعي	١٨	٣٦,٢٩	٧,٦٣٨	٠,٧٦	غ. د
		الثبات	١٨	٣٥,١١	٤,٤٤٢		
٤	التقليد	التابعي	١٨	١٦,١٧	٤,٠٥٠	٢,٥٨	٠,٠٥
		الثبات	١٨	١٨,٧٦	٢,٩٠٥		
٥	التنافس الحر	التابعي	١٨	٢١,٢٩	٥,٣٩٤	٣,٨٦	٠,٠١
		الثبات	١٨	١٧,٦٤	٣,٨٣٩		
	الكلّي	التابعي	١٨	١٥٦,٩٤	٢٣,٤٠٢	٠,٢١	غ. د
		الثبات	١٨	١٥٧,٨٢	١٣,١٤٤		

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياس التتابعي والقياس للتأكد من الثبات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في البعد الأول (التعاون) والبعد الخامس (التقليد) دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أما في البعد الثاني الاستقلال الذاتي والبعد الثالث (المشاركة) فهي غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة نظراً لتدخل عوامل خارجية مثل تغير طريقة المعلمة في الشرح أو قد يكون حدث هناك نوع من التفاعل بين التلاميذ والوحدة الدراسية، أما في البعد الثاني الاستقلال الذاتي، والثالث المشاركة فقد وجدت فروق غير دالة إحصائياً بين القياس التتابعي والقياس للتأكد من الثبات .

جدول رقم (٢٩)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية
في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس المهارات اللغوية • (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	القبلي	١٨	٦٧,٣٣	١٥,٥٩٠	٣,٨	٠,٠١
		البعدي	١٨	٧٩,٥٠	٨,٨٩٩	٥	
٢	التواصل اللغوي	القبلي	١٨	٣٨,٣٣	١٣,٠٥١	٣,٤	٠,٠١
		البعدي	١٨	٤٨,٧٧	٦,٢٣٦	٦	
٣	الفهم	القبلي	١٨	١٤,٧٢	٥,٠٠٣	١,٠	غ. د
		البعدي	١٨	١٦,١٦	٢,٩٩٥	٥	
	الكلبي	القبلي	١٨	١٢٢,٧٧	٢٧,٤٤٩	٣,٣	٠,٠١
		القبلي	١٨	١٤٤,٤٤	١٥,٠١٤	٦	

يتضح من الجدول رقم (٢٩) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للمجموعة
التجريبية للمقياس القبلي والبعدي جميعها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البعد الثالث
الفهم فهو غير دال إحصائياً ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تدخل عوامل لا دخل للباحثة فيها مثل
شروء ذهن بعض التلاميذ أثناء تنفيذ إجراء التجربة أو التعب والارهاق •

جدول رقم (٣٠)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية
في التطبيق البعدي والتابعي في مقياس المهارات اللغوية

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	البعدي	١٨	٧٩,٥٠	٨,٨٩٩	٣,٣	٠,٠١
		التابعي	١٨	٧٦,٤٤	٩,٨٩٤	٦	
٢	التواصل اللغوي	البعدي	١٨	٤٨,٧٧	٦,٢٣٦	٠,٠	غ. د
		التابعي	١٨	٤٨,٧٢	٦,٨٣٢	٥	
٣	الفهم	البعدي	١٨	١٦,١٦	٢,٩٩٥	٠,٧	غ. د
		التابعي	١٨	١٦,٦٦	٣,٣٠٧	١	
	الكلّي	البعدي	١٨	١٤٤,٤٤	١٤١,٨٣	١,٠	غ. د
		التابعي	١٨	١٤١,٨٣	١٦,٢٨٨	٩	

يتضح من الجدول رقم (٣٠) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للمجموعة
التجريبية في القياس البعدي، والتابعي جميعها غير دالة إحصائياً ما عدا البعد الأول (التعبير) فهو
دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وقد يرجع ذلك إلى تدخل عوامل لا دخل للباحثة فيها مثل
شروط ذهن بعض التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة

جدول رقم (٣١)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية
في التطبيق التتابعى والثبات في مقياس المهارات اللغوية .

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التتابعى	١٨	٧٦,٤٤	٩,٨٩٤	١,٠٩١	غ. د
		الثبات	١٨	٨٠,٤٤	١٣,٠٧٠		
٢	التواصل اللغوى	التتابعى	١٨	٤٨,٧٢	٦,٨٣٢	٠,٩٤	غ. د
		الثبات	١٨	٥٠,٠٠	٥,٤٤٤		
٣	الفهم	التتابعى	١٨	١٦,٦٦	٣,٣٠٧	٠,٩٥	غ. د
		الثبات	١٨	١٧,٤٤	٣,٣٩٩		
	الكلى	التتابعى	١٨	١٤١,٨٣	١٦,٢٨٨	١,٦٤	غ. د
		الثبات	١٨	١٤٧,٨٨	١٨,٨٢٣		

يتضح من الجدول رقم (٣١) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للمجموعة
التجريبية في القياس التتابعى والثبات جميعها غير دال إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة الى
إمتداد أثر البرنامج المسرحي .

جدول رقم (٣٢)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة

في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس المهارات اللغوية (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	القبلي	١٨	٦٥,٩٤	١١,٢٥٣	٠,٨٥	غ. د
		البعدي	١٨	٦٤,٢٢	١١,٣٩٩		
٢	التواصل اللغوي	القبلي	١٨	٣٤,١١	٧,٣٨٧	٠,٦٥	غ. د
		البعدي	١٨	٣٣,٣٨	٧,٧٦٩		
٣	الفهم	القبلي	١٨	١٢,٣٣	٤,٥٨٨	٠,٨٧	غ. د
		البعدي	١٨	١١,٣٨	٣,٩١٢		
٤	الكلية	القبلي	١٨	١١٢,٣٨	٢١,٥٨١	١,٠٥	غ. د
		البعدي	١٨	١٠٩,٠٠	١٩,٩٢٠		

يتضح من الجدول رقم (٣٢) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للمجموعة

الضابطة في القياس القبلي والبعدي جميعها غير دالة إحصائية، وهذه نتيجة طبيعية نظرا لعدم

تعرض التلاميذ في المجموعة الضابطة لأي متغير سوي طريقة المعلمة التقليدية في شرح الدروس.

جدول رقم (٣٣)

يوضح قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة
في القياس البعدي والتابعي في مقياس المهارات اللغوية (ن=٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	البعدي	١٨	٦٤,٢٢	١١,٣٩٩	١,٢٧	غ. د
		التابعي	١٨	٦٦,٢٧	١١,٤٨٨		
٢	التواصل اللغوي	البعدي	١٨	١٣,٣٨	٧,٧٦٩	٠,٥٢	غ. د
		التابعي	١٨	٣٢,٧٧	٧,٢٨٨		
٣	الفهم	البعدي	١٨	١١,٣٨	٣,٩١٢	٠,٩٣	غ. د
		التابعي	١٨	١٢,٣٣	٤,١٠١		
٤	الكلّي	البعدي	١٨	١٠٩,٠٠	١٩,٩٢٠	٠,٨٢	غ. د
		التابعي	١٨	١١١,٣٨	٢٠,٧١٤		

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أن قيم "ت" لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للمجموعة الضابطة للقياس البعدي والتابعي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود عوامل خارجية يتعرض لها التلاميذ غير طريقة المدرسة العادية في الفصل .

جدول رقم (٣٤)

يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التتابعى والثبات
في مقياس المهارات اللغوية (ن = ٣٦)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التعبير	التتابعى	١٨	٦٦,٢٧	١١,٤٨٨	٢,٥٨	٠,٠٥
		الثبات	١٨	٦٤,٣٣	١١,٠٣٤		
٢	التواصل اللغوى	التتابعى	١٨	٣٢,٧٧	٧,٢٨٨	٠,٤٠	غ. د
		الثبات	١٨	٣٢,٦١	٦,٩١٢		
٣	الفهم	التتابعى	١٨	١٢,٣٣	٤,١٠١	١,٤٥	غ. د
		الثبات	١٨	١٢,٢٢	٤,٠٠٨		
٤	الكلى	التتابعى	١٨	١١١,٣٨	٢٠,٧١٤	١,٨٧	غ. د
		الثبات	١٨	١٠٩,٧٢	١٩,٠٢٨		

يتضح من الجدول السابق (٣٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياس التتابعى والقياس للتأكد من الثبات بين أفراد المجموعة الضابطة للبعد الأول "التعاون" من مقياس المهارات اللغوية، وقد يرجع ذلك إلى زيادة تفاعل التلاميذ مع الرسالة التى تقوم المدرسة بتدريسها بطريقتها العادية فى الشرح أو أنها حسنت من أدائها مع التلاميذ، أما فى بقية أبعاد المقياس وكذلك المجموع الكلى؛ فقد وجدت فروق غير دالة إحصائية.

الفصل السابع

- ١- ملخص النتائج
- ٢- توصيات الدراسة
- ٣- ما تثيره الدراسة من أبحاث مستقبلية

ملخص النتائج

تشير النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى أن استخدام مسرحية المناهج ، قد أثبت الدليل الإحصائي فعاليتها في تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية ، كما تبين من خلال نتائج التطبيق البعدي في المهارات الاجتماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية في الجدول رقم ١٧ والذي يشير إلى أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي وصلت إلى ٦,٠٢٨ لصالح المجموعة التجريبية .

وهذا يوضح أن هناك فروق دالة إحصائية لمتوسط الدرجات، والانحرافات المعيارية للمهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما تشير النتائج أيضاً إلى أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي في المهارات الاجتماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية في الجدول رقم ٢٠ والذي يشير إلى أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي وصلت إلى ٥,٤٦٢ للمجموعة التجريبية ٥,٤٠٥ للمجموعة الضابطة .

كما يشير إلى أهمية استخدام مسرحية المناهج كطريقة من طرق التدريس للصف الرابع التعليمي لمدارس التربية الفكرية، حيث أنها تقدم المادة العلمية بصورة أفضل من أولئك الذين تم التدريس لهم بالطرق العادية .

هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها كلاً من دراسة (إيمان خضر - جمال عطية) و (دراسة : حكمت محمود الزنادي) ودراسة (-MATSON JOHNNY) و (BERTUOLA-MICHELA) في فعالية استخدام الدراما، ومسرحية المناهج على وجه التحديد، والتأثير الإيجابي لهذه الطريقة على تنمية المهارات اللغوية، والاجتماعية لدى التلاميذ، وخاصة المعاقين ذهنياً

على الرغم من اختلاف المادة المسرحية التي قدمت لهم واختلاف المرحلة العمرية والدراسية وهذا يدل على أن استخدام الدراما المسرحية أسهم بشكل فعال في تنمية المهارات اللغوية، والاجتماعية إضافة إلى خلق روح التعاون، والتفاعل بين التلاميذ، وبعضهم البعض من ناحية وبين المعلم من ناحية أخرى بصورة تختلف عن الطريقة العادية في التدريس، كما

يساعد على إيجاد فصل دراسي إيجابي ومتحمس لتلقى المادة الدراسية التي تقدم المعلومة بشكل مشوق، وممتع، ومحجب إلى نفوس التلاميذ، وتجعل منهم مشاركين بصفة جزئية في العملية التعليمية.

وتوضح نتائج جدول رقم (٢٥) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية للتطبيق التتابعي والثبات في المقياس المهارات الاجتماعية، ويتضح من خلاله أن قيم (ت) لجميع أبعاد المقياس غير دالة إحصائياً، مما يدل على امتداد أثر البرنامج المسرحي، ولعل هذه القيم تبين مدى استيعاب التلاميذ للبرنامج المسرحي، والتعليمات الموجهة إليهم بخصوص الأداء التمثيلي للوحدة المسرحية على الرغم من ضيق المساحة الزمنية التي تمثلت في زمن الحصة المدرسية.

كما تشير نتائج جدول رقم (٣٠) ويوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية للتطبيق التتابعي، والثبات في مقياس المهارات الاجتماعية، ويتضح من خلاله أن قيم (ت) لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية غير دالة إحصائياً، وجاءت هذه النتيجة لتؤكد جدوى استخدام مسرحية المناهج كطريقة من طرق التدريس للتلاميذ المعاقين ذهنياً.

وهذا يؤكد تفاعل التلاميذ مع الوحدة المسرحية بالإضافة إلى أن المنافسة بين التلاميذ في إتقان ما يسند إليهم من مهام ظهرت بصورة واضحة أثناء تنفيذ الوحدة المسرحية مما يؤكد تجاوب التلاميذ الواضح مع أسلوب مسرحية المناهج.

ومن ناحية أخرى يضيف جدول رقم (٢٦) أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي التتابعي في مقياس المهارات الاجتماعية جميعها غير دالة إحصائياً، ويرجع ذلك لعدم تعرض المجموعة الضابطة لأي متغير سوى طريقة المعلمة في الشرح، ولذا لم يطرأ أي تغيير على مستوى المجموعة الضابطة.

وهذا يؤكد الهدف من دراستنا وهو جدوى أسلوب مسرحية المناهج في التدريس للمعاقين ذهنياً، وتنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية واللغوية، وحيث أن هذه الدراسة هي جهد فردي محدود، وقد اقتصر على مسرحية وحدة دراسية من مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية.

ونستطيع القول أن ما حصلنا عليه من نتائج تعتبر حافزاً قوياً لإستخدام مسرحية المناهج للتدريس لهؤلاء التلاميذ لرفع مستواهم الدراسي وتنمية مهاراتهم.

توصيات الدراسة:

- ١- تسهيل إجراءات دخول مدارس التربية الفكرية حيث أنه يلزم الحصول على عدة موافقات من عدة جهات حتى يتمكن الباحث من دخول مدارس التربية الفكرية .
- ٢- تشجيع البحوث والدراسات التي تهتم بهذه الفئة من التلاميذ من قبل المسؤولين ، والمهتمين بمدارس التربية الفكرية .
- ٣- الاهتمام بممارسة الأنشطة داخل مدارس التربية الفكرية خاصة النشاط المسرحي ، وتخصيص حصص داخل الجدول الدراسي اليومي لهذا النشاط .
- ٤- التفكير في أن تكون مسرحية المناهج طريقة ثابتة لتدريس المواد التي يصعب على هؤلاء التلاميذ استيعابها خاصة، وأن هذه الطريقة أسفرت عن نتائج طيبة في هذه الدراسة .
- ٥- الاهتمام بمدارس التربية الفكرية وتخصيص أماكن لممارسة الأنشطة حيث أن أكثر المدارس ملحقة على مدارس ابتدائية، ولا توجد بها أماكن لممارسة الأنشطة .
- ٦- الاهتمام بأن يكون داخل مدرسة التربية الفكرية ، أخصائي للتربية المسرحية مثلما يوجد فيها مدرس للتربية الرياضية، ومدرس للتربية الموسيقية ، ومدرس للتربية الزراعية ، وللمجال الصناعي حتى يستطيع التلاميذ ممارسة هذا النشاط بصفة مستمرة داخل المدرسة .
- ٧- مساعدة الباحثين في مجال الإعاقة، وتيسير كل السبل أمامهم لإجراء دراساتهم .
- ٨- ضرورة وجود مسرح في المدارس الفكرية لممارسة النشاط المسرحي

ما تشيره الدراسة من أبحاث مستقبلية:

- ١- دراسة تهتم بقياس أثر (مسرحية المناهج) على التحصيل الدراسي لدى المعاقين ذهنياً .
- ٢- دراسة تهتم باستخدام مسرح العرائس لتنمية مهارات مختلفة بخلاف المهارات اللغوية والاجتماعية لدى المعاقين ذهنياً .
- ٣- دراسة تهتم بقياس أثر مسرحية قصص الأطفال على جوانب مختلفة من النمو لدى المعاقين ذهنياً .
- ٤- دراسة تهتم باستخدام (مسرحية المناهج) مع مواد دراسية بخلاف اللغة العربية وعلى مراحل تعليمية مختلفة من المعاقين ذهنياً .

قوائم المراجع

اولا : المراجع عربية

- ❖ المراجع المنشورة
- ❖ المراجع غير المنشورة
- ❖ المقالات
- ❖ الكتب المترجمة
- ❖ المنشورات

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية

أولاً : المراجع العربيةأ- المراجع المنشورة

١- القرآن الكريم :

٢- إبراهيم حمادة . معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية (القاهرة : دار

المعارف، ١٩٨٥)

٣- أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل . معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق

التدريس (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٩٦)

٤- أحمد ذكي صالح . علم النفس في الإدارة الصناعية (القاهرة : مكتبة النهضة

المصرية، ١٩٧٧)

٥- أحمد شوقي . المسرح المدرسي والمسرحية الدينية الحلقة الدراسية حول مسرح

الطفل ١٧ - ٢٠ ديسمبر، ١٩٧٧ (القاهرة : الهيئة المصرية العامة

للكتاب، ١٩٨٦)

٦- أشرف محمد عبد الغني . مخاوف الأطفال المعاقين عقلياً (الإسكندرية : المكتب العلمي

للكمبيوتر والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠)

٧- آمال صادق ، فؤاد أبو حطب . علم النفس التربوي (القاهرة : مكتبة

الانجلو المصرية، ١٩٨٤)

٨- حامد عبد السلام زهران . الصحة النفسية والعلاج النفسي (القاهرة : عالم

الكتب، ١٩٧٨)

٩- حامد عبد العزيز الفقي . التأخر الدراسي "تشخيصه وعلاجه" (القاهرة : عالم

الكتب، ١٩٧٤)

١٠- حسام البهنساوي . لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث (القاهرة : مكتبة

الثقافة الدينية ، ١٩٩٤)

- ١١- حسن شحاتة • النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢)
- ١٢- حسن مرعي • المسرح المدرسي (بيروت : دار الهلال ، ١٩٩٣)
- ١٣- حنان عبد المجيد العناني • الدراما والمسرح في تعليم الطفل ، ط ٣ (القاهرة : دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٣)
- ١٤- زينب محمود شقير • سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين الخصائص صعوبات التعليم - التأهيل - الدمج (القاهرة : مكتبة عدلي ، ١٩٩٩)
- ١٥- سعد أردش • المخرج في المسرح المعاصر (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)
- ١٦- سعد جلال • في الصحة العقلية الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٨٥)
- ١٧- سمر روعي الفيصل • ثقافة الطفل العربي (دمشق : منشورات اتحاد الكتاب العربي، ١٩٨٧)
- ١٨- سميرة طه جميل • التخلف العقلي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨)
- ١٩- سهير كامل أحمد • سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب ، ١٩٩٨)
- ٢٠- شاكر عبد الحميد • التفضيل الجمالي - دراسة في سيكولوجية التذوق الفني (الكويت : عالم المعرفة، ٢٠٠١)
- ٢١- صالح شيخ كمر • الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي في الطفولة (الجزائر : دار الهدى، ١٩٩٦)

- ٢٢- صبري الدمرداش • التربية البيئية النموذج والتطبيق والتقويم (القاهرة : دار المعارف، ١٩٨٠)
- ٢٣- عبد الرحمن عيسوي (أ) • التغلف العقلي (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩)
- ٢٤- (ب) : القياس والتجريب (بيروت: دار النهضة العربية، د.س.ت)
- ٢٥- عبد الستار إبراهيم وآخرون • العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته (الكويت: سلسلة عالم المعرفة ، العدد (١٨٠) ديسمبر، ١٩٩٣)
- ٢٦- عبد العزيز محمد السريع ، تحسين إبراهيم بدير • المسرح المدرسي في دول الخليج العربي الواقع وسبل التطوير الرياضي (مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٩٩٣)
- ٢٧- عبد العظيم شحاتة • التأهيل المهني للمتخلفين عقليا (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٠)
- ٢٨- عبد المجيد شكري • الدراما المرئية (القاهرة : العربي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥)
- ٢٩- عبد المجيد عبد الرحيم • تنمية الأطفال المعاقين (القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧)
- ٣٠- عبد المطلب أمين القريطي • سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩٦)
- ٣١- عبد المعطي موسي ، محمود حسن • الدراما والمسرح في تعليم الطفل مناهج وتطبيق ، ط ١ (الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩٢)
- ٣٢- علا عبد الباقي • التعرف علي الإعاقة العقلية ، ط ١ (القاهرة : سلسلة التوعية والإرشاد في مجال الإعاقة العقلية، ١٩٩٣)

- ٣٣- فاروق الروسان (أ) . مقدمة في الإعاقة العقلية ، ط (١ عمان : دار الفكر للطبع والنشر والتوزيع، ١٩٩٩)
- ٣٤- (ب) . مقدمة في الاضطرابات اللغوية (الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠)
- ٣٥- فاروق محمد صادق . سيكولوجية التخلف العقلي ، ط ٢ (الرياض : عمادة شئون مكتبات الملك سعود، ١٩٨٢)
- ٣٦- فيصل محمد خير الزراد . اللغة واضطرابات النطق والكلام (الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٩٩٠)
- ٣٧- كريمان بدير ، أميلي صادق . تنمية المهارات اللغوية للطفل (القاهرة : عالم الكتب، ٢٠٠٠)
- ٣٨- كمال إبراهيم مرسى . مرجع في علم التخلف العقلي ، ط ١٠ (الكويت : دار الفكر، ١٩٩٦)
- ٣٩- كمال دسوقي . ذخيرة علوم النفس (القاهرة : وكالة الأهرام للتوزيع، ١٩٩١)
- ٤٠- ليلى أحمد كرم الدين . اللغة عند الطفل تطورها - العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها (القاهرة : مكتب أولاد عثمان للكمبيوتر طباعة الأوفست، ١٩٩٣)
- ٤١- ماجدة حامد . دراسات في علم النفس (القاهرة : دار النهضة المصرية، ١٩٨٦)
- ٤٢- محمد إبراهيم عبد الحميد . تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا ، ط ١ (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩٩)
- ٤٣- محمد السيد عبد الرحمن . دراسات في الصحة النفسية والمهارات الاجتماعية ، الاستقلال النفسي ، الهوية ، الجزء الثاني (القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨)

- ٤٤- محمد تميم النجار . الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦)
- ٤٥- محمد حامد أبو الخير . مسرح الطفل (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)
- ٤٦- محمد شاهين الجوهري . الأطفال والمسرح (القاهرة : الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٨٦)
- ٤٧- محمد عاطف غيث . قاموس علم الاجتماع (القاهرة : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥)
- ٤٨- محمد عبد المؤمن حسين . سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم (الإسكندرية ، دار الفكر العربي، ١٩٨٦)
- ٤٩- محمد علي الخولي . قاموس التربية (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٥)
- ٥٠- محمد محروس الشناوي . التخلف العقلي الأسباب والتشخيص - البرامج (القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧)
- ٥١- مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ .
- ٥٢- مصري عبد الحميد حنورة . الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل ١٧ - ٢٠ ديسمبر ١٩٧٧ (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦)
- ٥٣- موسى كولد برغ . مسرح الأطفال فلسفة ومنهج ، ترجمة صفاء رومانى (دمشق : منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩١)
- ٥٣- ملاك جرجس . سيكولوجية الطفولة مشاكل أطفالنا النفسية وطرق علاجها (القاهرة : مكتبة المحبة، ١٩٩٣)
- ٥٤- نبيل راغب . آفاق المسرح (القاهرة : دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠٠١)
- ٥٥- هدي برادي وآخرون . في سيكولوجية النمو (القاهرة : بدون ناشر، ١٩٨٤)

ب- المراجع غير المنشورة

- ٥٦- احمد حسن حنورة . " مقياس لمدي تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (كلية التربية : جامعة طنطا ، ١٩٨٢)
- ٥٧- أسماء عبد العال . " تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارة التعاون ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩١)
- ٥٨- أمير إبراهيم القرشي . " استخدام مسرحية المناهج في الدراسات الاجتماعية وأثره علي التحصيل ومهارات الاتصال والتوافق الاجتماعي لدي الصم " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (كلية التربية : جامعة طنطا ، ١٩٩٧)
- ٥٩- إيمان أحمد خضر . " أثر أسلوب مسرحية المناهج في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٨)
- ٦٠- إيمان أحمد خضر ، جمال عطية . " اثر استخدام بعض الأنشطة المسرحية علي بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم " ، بحث منشور (كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١)
- ٦١- بطرس حافظ بطرس . " أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي للمهارات الاجتماعية علي السلوك التوافقي لدي أطفال ما قبل

المدرسة الابتدائية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة (كلية التربية : جامعة عين شمس ، ١٩٩٣)

٦٢- رحاب صالح ، " مدي فاعلية برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض المفاهيم المكانية للأطفال المتخلفين عقليا فئة القابلين للتعلم " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٩)

٦٣- رزق حسن عبد النبي ، " الطرق الكشفية والدرامية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية" ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (كلية التربية : جامعة أسيوط ، ١٩٨٥)

٦٤- سها أحمد أمين ، " مدي فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ٢٠٠١)

٦٥- سيد عبد اللطيف ، " مدي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً " ، (معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٠)

٦٦- صفاء غازي ، " فاعلية أسلوب العلاج الجماعي (السيكو دراما لعلاج بعض حالات اللجاجة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (كلية التربية : جامعة عين شمس ، ١٩٩٢)

٦٧- عفاف عبد الفادي ، " تطبيق برنامج لتنمية مهارات العمل الاستقلالي والانضج الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا من ٩ - ١٢ سنة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٧)

- ٦٨- عليّة جودة " مدي فاعلية برنامج للمهارات في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة :جامعة عين شمس ،١٩٩٦)
- ٦٩- حكمت محمود الزنادي " استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره علي التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات والبحوث التربوية : جامعة القاهرة ، ١٩٩١)
- ٧٠- محمد رضا أحمد " دور برامج التلفزيون المحلي في إكساب المهارات لطفل ما قبل المدرسة " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٤)
- ٧١- ملاك عاذر إسكندر " مدي فعالية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة (كلية التربية : جامعة المنيا ، ١٩٩٢)
- ٧٢- ميادة محمد علي " الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقليا " ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٦)
- ٧٣- نيفين بهاء الدين إبراهيم " برنامج مقترح بعنوان فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض جوانب النمو للمعاقين عقليا القابلين للتعلم " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٩)
- ٧٤- هالة البطوطي " مدي فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة (معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس ، ١٩٩٦)

- ٧٥- هدى محمد صالح "الأنشطة اللغوية وأثرها علي تنمية بعض المهارات الكتابية لدي طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة (كلية التربية: جامعة عين شمس، ١٩٩٤)
- ٧٦- هناء أبو ضيف "برنامج مقترح لتنمية الاستعداد اللغوي لطفل ما قبل المدرسة"، رسالة دكتوراه، غير منشورة (كلية التربية: جامعة أسيوط، ١٩٩١)

ج- المقالات

- ٧٧- أيفيت نجيب الببلاوي، عروض الباليه وأثرها في التذوق الفني لدي الطفل، مجلة المسرح (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٦٥، ١٩٩٤)
- ٧٨- الزبير مهداد، الطفل والتمثيل، مجلة المسرح (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد الخامس، ١٩٩٣)
- ٧٩- سميرة محسن (أ) المخرج في مسرح الطفل، مجلة الفن المعاصر، العددان الأول والثاني (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨)
- ٨٠- (ب) المخرج في مسرح الطفل، مجلة المسرح، العددان الأول والثاني (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨)
- ٨١- كمال زاهر لطيف، مسرحية المواد الدراسية وتوابعها، ثقافة الطفل بحوث ودراسات، المجلد العاشر (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٤)

د - الكتب المترجمة

- ٧٧- سرجيو سبيني • **التربية اللغوية للطفل** ، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد ، عبد الفتاح حسن (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩١)
- ٧٨- سوزانا ميلر • **سيكولوجية اللعب** ، ترجمة حسن عبس (الكويت : عالم المعرفة، ١٩٨٧)
- ٧٩- مار جوري بولتون • **تشرح المسرحية**، ترجمة دريني خشبة (القاهرة: مكتبة الانجلو، ١٩٦٢)
- ٨٠- موسي كولد برغ • **مسرح الأطفال فلسفة ومنهج** ، ترجمة صفاء روماني (دمشق : منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩١)
- ٨١- كريستين مايلز . **التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا**، ط١، (ترجمة عفيف الرزاز ، (بيروت : ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع، (١٩٩٤) .
- ٨٢- فابريسيو كاسانييلي • **المسرح مع الأطفال** ، **الأطفال يعدون مسرحهم** ، ترجمة: أحمد سعد المغربي (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩١)

د . المنشورات

- ٨٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) - (٢٠٠٤) : قطاع التعليم العام ، الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية للمدارس وفصول التربية الخاصة.
- ٨٤- وزارة التربية والتعليم . الإدارة العامة للتربية الخاصة ، الإحصاء الإستقراري العام (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤) .
- ٨٥- عبد الوهاب الرفاعي : **نشرة ألوان النشاط الفني والمسرحي** ، (القاهرة : مطابع دار الشعب ، بدون تاريخ) .

ثانياً :

المراجع الأجنبية

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 86) Bayhan,. Pinar ,. **"The impact of drama in education on the social evaluation of mentally retarded children"** :A study and implementation conducted in turkey Romanian association for cognitive science .(vol 5 (2)P. 137 – 144 , Jun , 2001).
- 87) Bertone,. Lisa ,. **"Improving prosocial Behavior through social skill instruction"** (u.s.,Illinois1999)p 50
- 88) Bertuola,. Michela,,. **"Tthe Body as an instrument of integral expression an experiment with dramatization by moderately to seriously mentally retarded individuals"** italial journal of intellective impairment. (vol 7(1) : may 1994) .
- 89) Canepa ,. G, Barbagna ,. **" Adaptive behavior in children with Down's syndrome"** (Italy : Edizioni Minerva medica ,. Vol 41 (2) p 103 – 110 ,. Jun,. 2000
- 90) Eckert,. Stephen .p **"teaching the social skills of accepting criticism to adults with developmental disabilities"** (vol 35(1) p 16-24 Mar,. 2000).
- 91) Good win,.Dorothy,.**"an investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults"**(child study journal .(vol 8 :1984)
- 92) Kemp,. coral,.**"The social skills and social status of Mainstreamed students with Intellectual Disabilities"** (educational- psychology vol 22 (4) p391 – 411 ,2002)

- 93) Kohler Denise Ann,." **Prosocial skills train for sever profound mentally retarded adults with sever behavior disorders residing in a community placement"** California school of professional psychology ,(vol , 53:1992)
- 94) Macmillan , . Donald . 1, Gresham,. Frank " **Curing mental retardation and causing learning disabilities : consequences of using various Wisc III IQSto estimate aptitude of Hispanic students"** journal of psycho educational assessment.(Vol 16 (1):mar1998)p 36 -54
- 95) Matson , . Johnny .L, ." **Teaching computation shopping skills to mentally retarded adults"** American Journal of mental deficiency (Vol 91(1) :1986) P.P.98-101
- 96)Maxiner verena "fairy tale dramatization as group psycho therapy for handicapped children", (vol, 37: 1988)
- 97) Merritt Judith, ." **the effect of apro gram of drama therapy on the social skills behaviors of institutionalized mentally retarded adults"** (university of bittsbup gh , (vol , 45: 1984)
- 98) Mervis ,. Carolyn,B,." **Adaptive behavior of 4- through 8 year – old children with Williams syndrome"** . American Journal on mental retardation(vol 106(1) p 82-93 2001)
- 99) pankaskie sara , jeter carter . " **effects of a self instructional strategy on transfer of vocational social skills by mildly handicap secondary student"** the Florida state university(vol , 51:1990)

- 100) paraschiv ,. Irina .," **strategies and Results of a training program in problem solving skills "** (US., north-carolina,1999)p 14
- 101) Sherman James,," **Social evaluation of behaviors comprising three social skills and comparison of the performance of people with and without mental retardation"** American journal of mental retardation(vol ,96:1992)
- 102) Valenli Hein Denise, yarn, "**Bvaluation of the dating skills program for improving helero social interaction in people with mental retardation"** (Behavior modification , vol , 18,1994)
- 103) Waite,.Lesley,.M."**Drama therapy in small groups with the developmentally disabled"** social work with groups". (vol 16 (4):1993) P.P 95 – 108 .
- 104) WHEELER ,.. MARY, " **Recreational leisure Perceptions and regular education high school studentseducable mentally retarded handicapped , learning disabled .emotionally"** the university of Wisconsin Madison. (vol46:1986) p.185
- 105) Wilson ,. Barbara. J,. " **Affective Response of no retarded and retarded children to the emotions of protagonist "** child study journal . (vol 16 (2) : 1986) P.P77-93

ملحق الدراسة

- ملحق رقم (١) : درس المكتبة بالكتاب المدرسى
- ملحق رقم (٢) : درس المكتبة بعد مسرحته .
- ملحق رقم (٣) : درس الصدق بالكتاب المدرسى .
- ملحق رقم (٤) : درس الصدق بعد مسرحته .
- ملحق رقم (٥) : درس من نعم الله علينا بالكتاب المدرسى .
- ملحق رقم (٦) : درس من نعم الله علينا بعد مسرحته .
- ملحق رقم (٧) : مقياس المهارات اللغوية .
- ملحق رقم (٨) : مقياس المهارات الاجتماعية .
- ملحق رقم (٩) : أسماء السادة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية
- ملحق رقم (١٠) : أسماء السادة المحكمين لمقياس المهارات اللغوية .
- ملحق رقم (١١) : أسماء السادة المحكمين للدروس المسرحية .
- ملحق رقم (١٢) : بعض الصور الفوتغرافية لتلاميذ الفصلين أثناء تنفيذ الوحدة المسرحية وهم مرتدين الملابس والإكسسوار .
- ملحق رقم (١٣) : الصعوبات التى واجهت الباحثة .
- ملحق رقم (١٤) : الموافقات الرسمية للدراسة الميدانية .

ملحق رقم (١)

درس المكتبة بالكتاب المدرسي

الموضوع الثالث

المكتبة

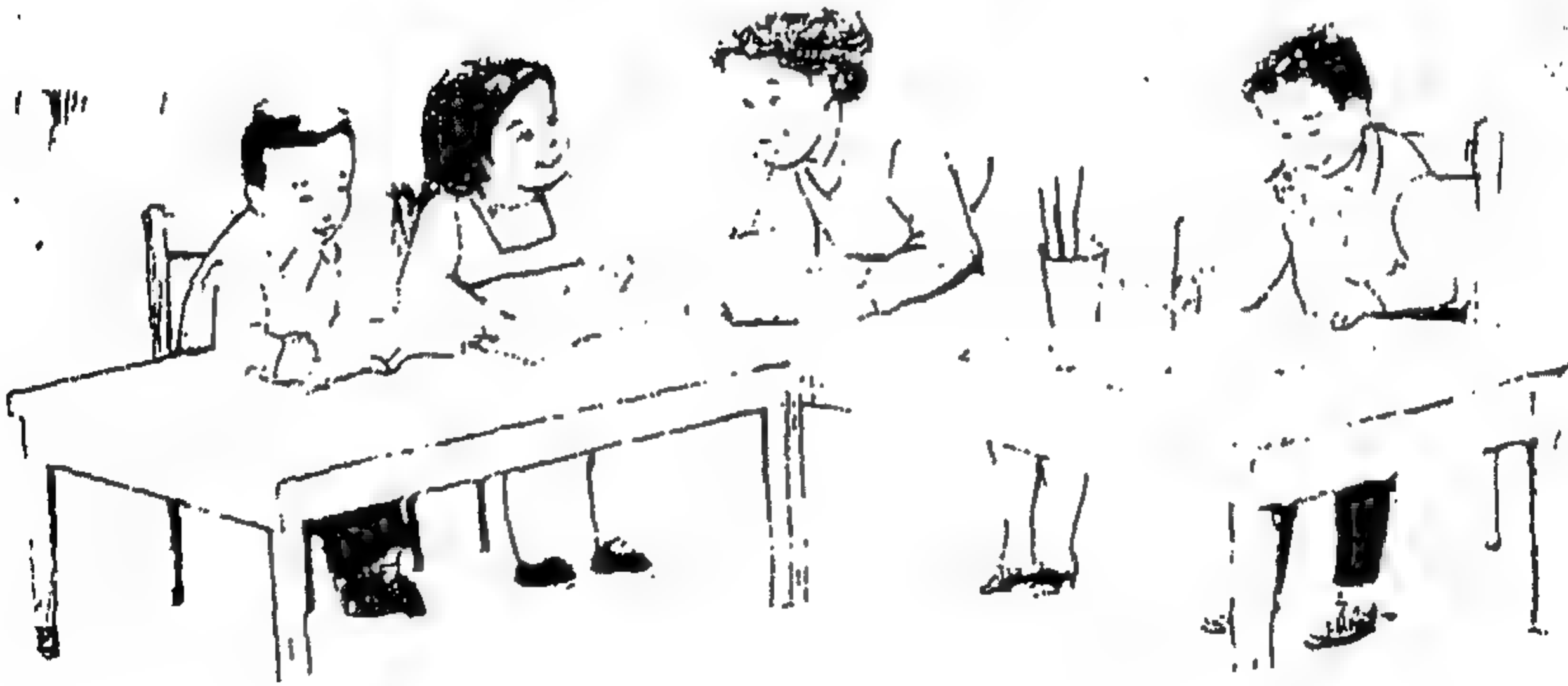
في مدرستي مكتبة كبيرة.



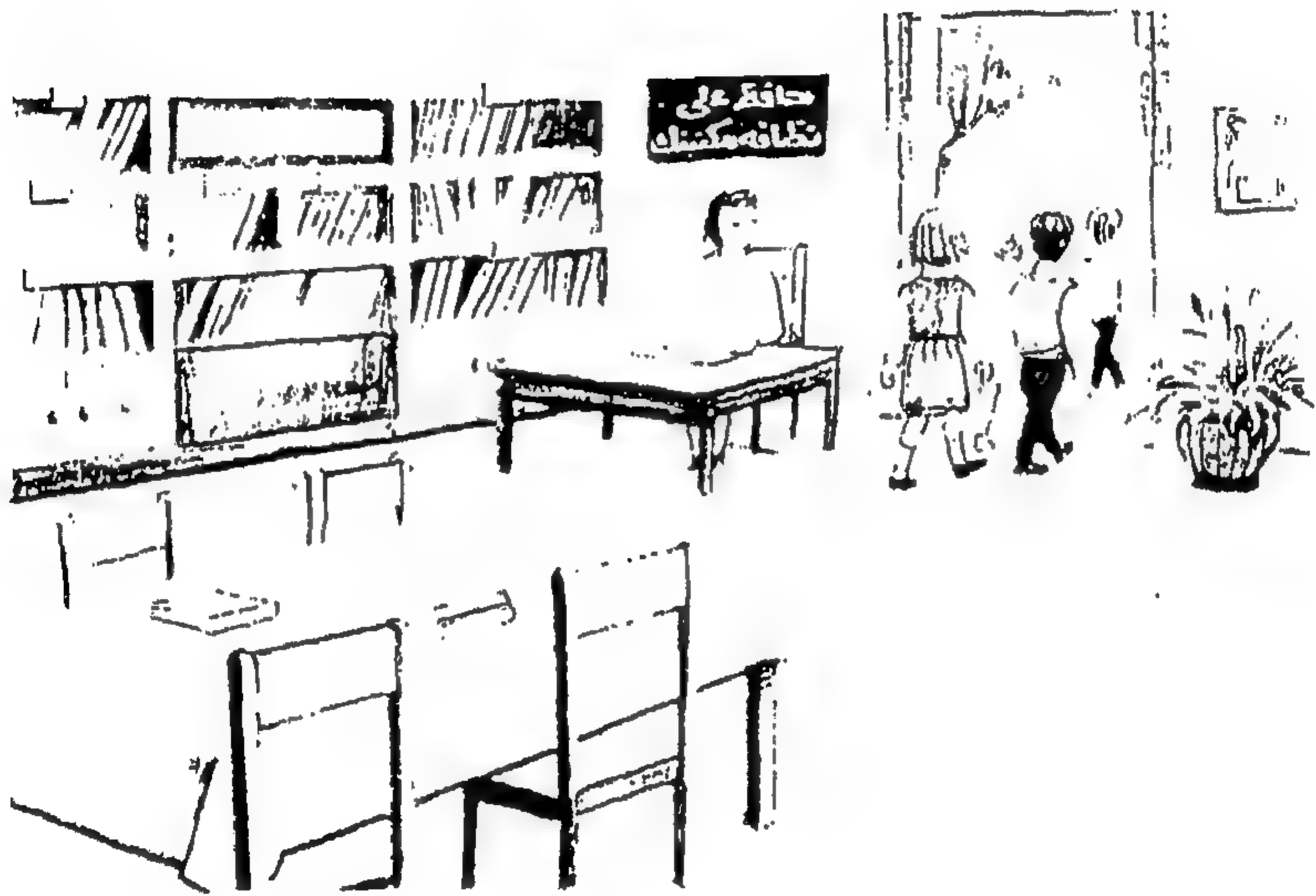
أذهب إلى المكتبة مع أصحابي



في المكتبة نقرأ ونكتب ونرسم



أنا أحافظ على الكتب والقصص واللعب



١٥٨ / ٨

نترك المكتبة نظيفة مرتبة.

مفردات جديدة فى الدرس

مكتبة - قصص - أحافظ - أصحابى

الكلمة معناها

مكتبة : ومكان به القصص والكتب نقرأ فيه

أو نأخذ منه القصص ونعيدها ثانياً.

قصص : كتب بها حكايات سلسلة وبها صور ملونة.

أحافظ : لا أمزق ولا أكسر أي شيء

أصحابى : من أحبهم وألعب معهم



ملحق رقم (٢)

درس المكتبة بعد مسرحته

ملحق رقم (٢)

درس المكتبة بعد مسرحته

المشهد الاول (يفتح الستار يظهر محمد نائم وفي أثناء النوم يحلم بمجموعة من الكتب تتحدث معه)

الكتاب : محمد إصحي

محمد : (يفتح عينه) إنتم مين ؟

الكتاب : أنا الكتاب ومعاي زمايلي

ملحوظة (يقومون بغناء الأغنية التالية)

ورقي كلمات وحروف

أنا الكتاب الحبوب

وعليه عناوين ورسوم

وغلاف جميل ملون

معلومة وصور وعلوم

تفتحني هاتلاقي جوابا

يحكوني لكل الأطفال

وأنا قصة حلوة ومحوبة

أشكال وصور وطيور

تتعلم مني الأعداد

محمد : وجاين ليه

كتاب الحساب : أنا زعلان منك

محمد : ليه

كتاب الحساب : علشان مابتعرفش تجمع وتطرح الأعداد

كتاب العربي : وأنا كمان زعلان

محمد : وانت كمان زعلان

كتاب العربي : أيوه علشان مابتعرفش مفرد وجمع الكلمات

كتاب الدراسات : وأنا برضه غضبان

محمد : علشان إيه

كتاب الدراسات : مابتقراش عن محافظتك الدقهلية ...

القصة : وانا مابتعرفش الحدوده بتاعتي

كتاب العلوم : عايزينك في صحة تمام ومذاكر من الكتاب

محمد : يعني أروح المكتبة أتعلم من الكتاب

كتاب العربي : وتحافظ عليه من الإهمال

كتاب الجساب : وما تشخبطشى فيه بالقلم

محمد : أنا هاعمل كل المطلوب

لما ندخل المكتبة نلاقيها نظيفة مرتبة

نكتب اسمنا في الدفتر ونقول الله أكبر

نختار الكتاب من الرف نقراه حرف حرف

ونحافظ على نظافة المكان وتبقى المكتبة مرتبة

ملحق رقم (٣)

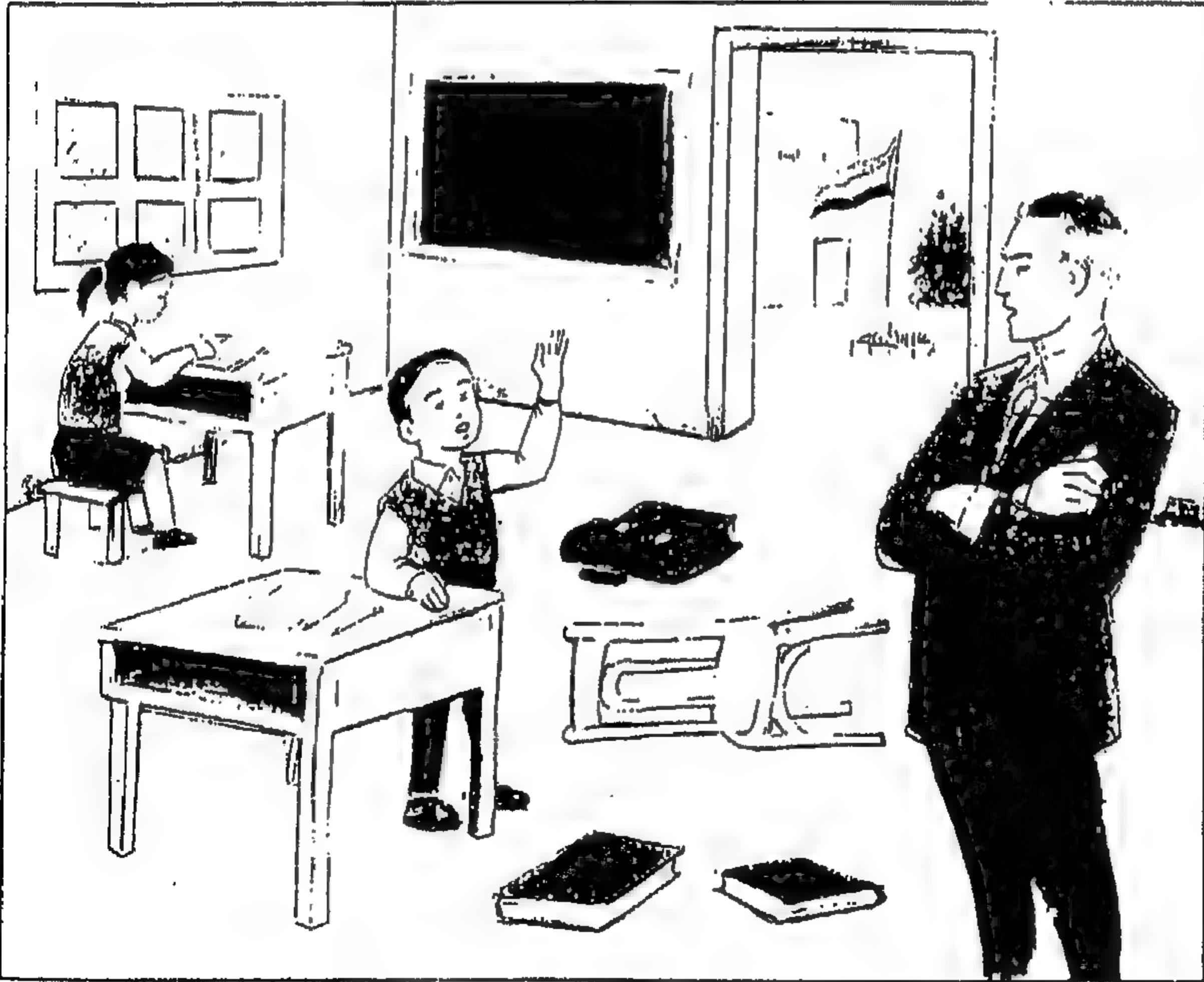
درس الصدق بالكتاب المدرسي

الموضوع الثانى

الصدق

دخل المعلم الفصل.

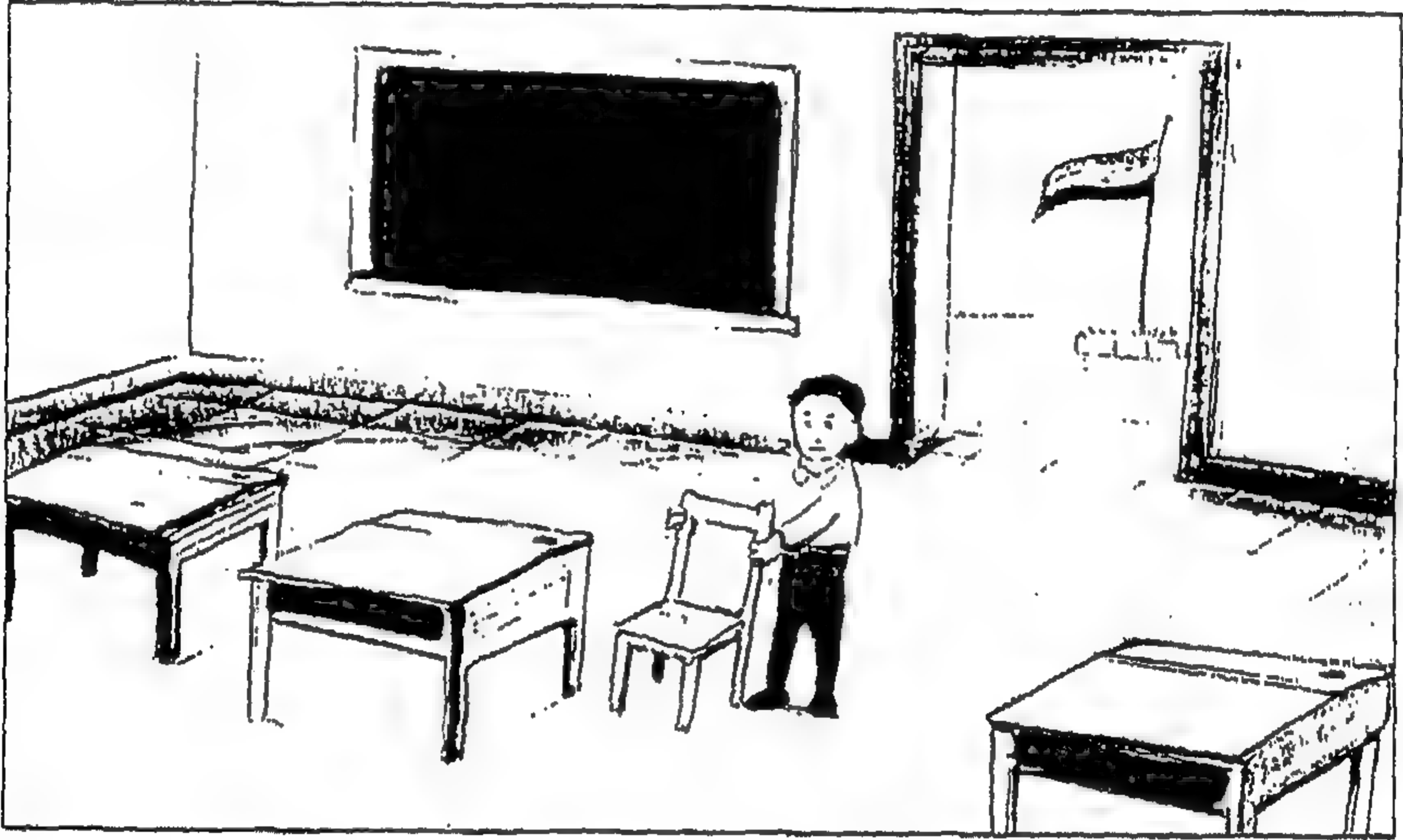
وجد المعلم كرسيًا مقلوبًا وكتبًا على الأرض.



سأل المعلم من فعل هذا ؟

قال أحمد، أنا.

غضب المعلم من أحمد.
نظم أحمد أدواته وكتبه ووضع الكرسي مكانه.



شكر المعلم أحمد
وأعطاه هدية
لصدقه وشجاعته.

مفردات جديدة فى الدرس

الصدق - كرسيًا مقلوباً - غضب

نظم - هندية - شجاعة

الكلمة معناها

الصدق : قول الحق (عدم الكذب)

كرسى مقلوب : القاعدة أسفل والأرجل أعلى (وضع خطأ)

غضب : كشر

نظم : وضع كل شيء فى مكانه مرتباً

هندية : مكافأة (لعبة - حلوى - نزهة)

شجاعة : الصراحة وقول الحق وعدم الخوف



تدريبات

أولاً :

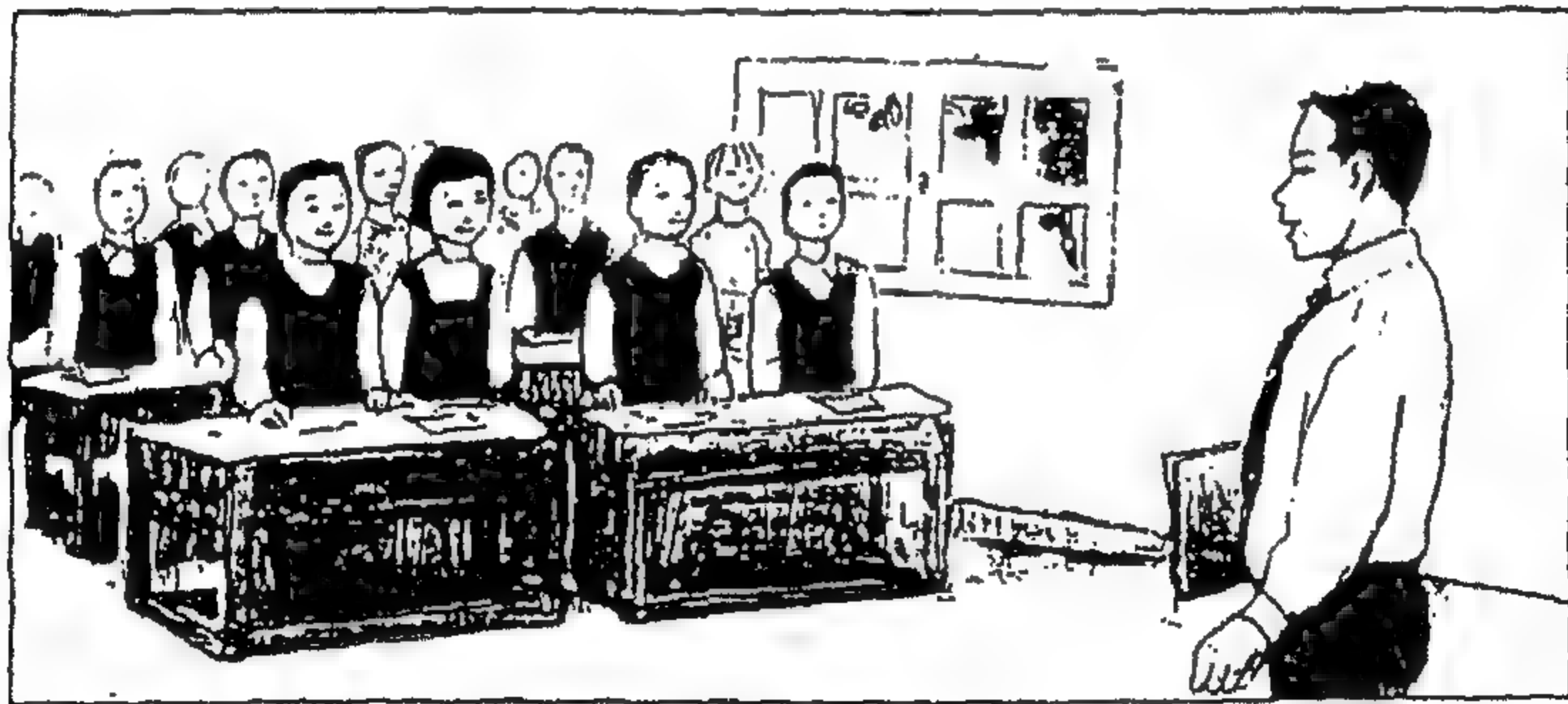
نجيب عن الأسئلة الآتية شفها :

- ١- ماذا شاهد المعلم في الفصل ؟
- ٢- ماذا فعل أحمد في الفصل ؟
- ٣- لماذا غضب المعلم من أحمد ؟
- ٤- ماذا فعل أحمد ليصحح خطأه ؟
- ٥- لماذا كافأ المعلم أحمد ؟
- ٦- كيف نحافظ على أثاث الفصل ؟

ثانياً :

نرتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة :

الفضل - المعلم - دخل



ملحق رقم (٤)
قوانين الصدق بينك وبينك

ملحق رقم (٤)

فروسي الصدق بعد هجرته

(١) الصدق منجى

(يفتح الستار .. يظهر سمير يقرأ في حجرة نومه وتدخل عليه الجدة ويدور بينهما الحديث التالي)

الجدة : أنت لسه بتذاكر يا سمير ؟

السمير : أيوه يا جدتي

الجدة : الساعة عشرة معاد النوم

السمير : والحدوة .

الجدة : حدوة كل يوم هاحكيها

السمير : طيب احكي

الجدة : كان فيه ولد اسمه عمر

(تخرج الجدة وسمير يظهر منظر لفصل دراسي به التلاميذ يدخل مدرس الفصل فيجد الفصل غير مرتب)

المدرس : مين عمل كده

(يدخل طفل في هيئة شيطان يكلم عمر)

الشيطان : ما تتكلمش يا عمر

عمر : إنت مين ؟

الشيطان : صديق يحبك

عمر : لأ هاقول الحقيقة

الشيطان : المدرس ها يضربك

عمر : يعنى أكذب

الشيطان : تكذب أحسن ماتتضرب

(يدخل طفل آخر فى هيئة ملاك يقترب من عمر)

الملاك : ماتسمعش كلامه يا عمر

عمر : وانت مين ؟

الملاك : أنا ملاك وهوه شيطان

الشيطان : لأ أنا صديقك

الملاك : صديقك يعرفك الحق

عمر : يعنى أعمل إيه ؟

الملاك : تقول رميت الكتب والكرسي على الأرض

عمر : المدرس ها يضربك

الملاك : الصديق منجى يا عمر ، الصديق منجى يا عمر

(يخرج الملاك والشيطان ويظهر أحمد والتلاميذ داخل الفصل والمدرس)

عمر : أستاذ أنا اللي رميت الكتب والكرسي

المدرس : ليه يا عمر (بغضب شديد)

عمر : آسف يا أستاذ

المدرس : حط الكتب والكرسى مكانهم

عمر : حاضر يا أستاذ

المدرس : مش هاتعمل كده تانى

عمر : أوعدك هابقى منظم

المدرس : عشان قولت الصدق الهدية دى لك

عمر : شكرا يا أستاذ

ملاحظة (يغنى التلاميذ النشيد التالى)

خليك صادق ويا حبايبك وياقرايبك وياكل الناس

إوعاك تكذب مرة وتحسب إن الكذب ده مش هايبان

المسلم صادق فى كلامه والكلمة الحلوة على لسانه

حب الخير بيجرى فى دمه والصدق بيثيل من همه

والصدق بيثيل من همه

ملحق رقم (٥)

درس من نعم الله علينا بالكتاب المدرسي

من نعم الله علينا

(١)

خرج سامي مع أخيه ماجد وأخته سعاد وأمه وأبيه في
نزهة إلى الحديقة.



قال سامي : أنا لا أشم الورد .. أنا عندي زكام.

قالت سعاد: الزرع ألوانه جميلة :

أحمر — أبيض —

من نعم الله علينا

(٢)

قطفت سعاد وردة فجرح الشوك يدها.



قالت الأم في غضب : لا تقطفي الورد من الحديقة يا سعاد!

ثم نادى الأم : هيا نتناول الطعام.

من نعم الله علينا

(٣)

قال سامي : هذا صوت أمي أعرفه من بين الأصوات .

تناول الجميع الطعام وقال الأولاد :

الطعام لذيذ فيه الملح والسكر والليمون .



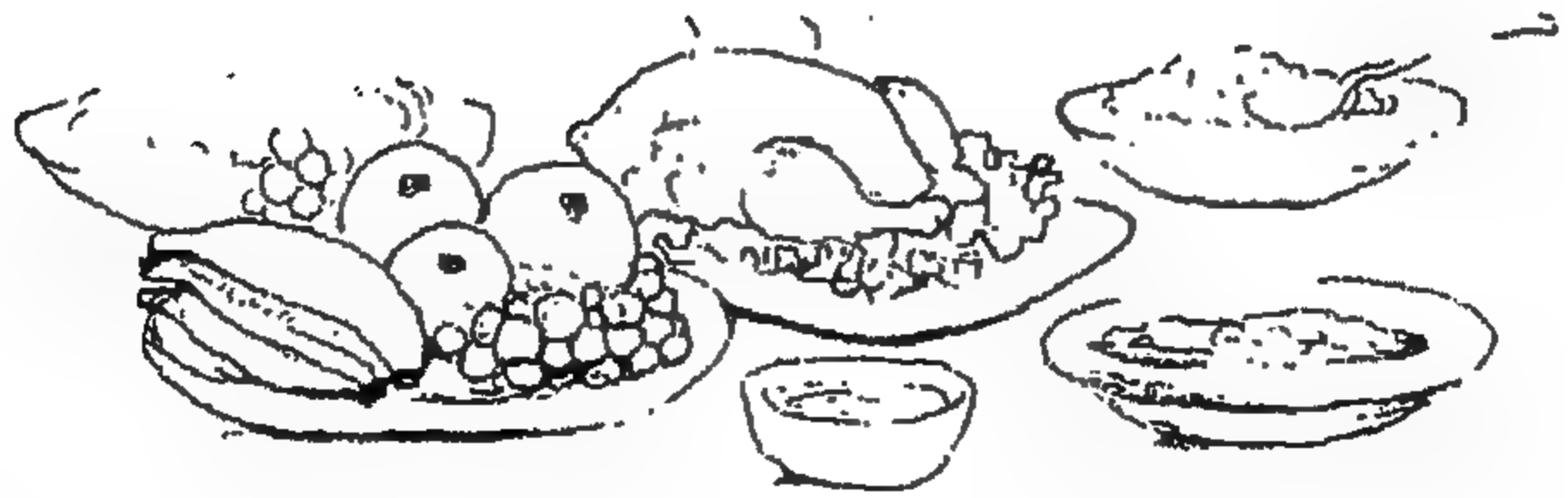
شكر الجميع الله على نعمه عليهم .

مضردات جديدة فى الدرس

نزهة - زكام - قطفت - جرح
الشوك - لذيذ - نعمة

الكلمة معناها

نزهة : فسحة خارج البيت
زكام : مرض فى الأنف من البرد
قطفت : نرعت وشدت بقوة
جرح : قطع الجلد ونزول الدم
الشوك : عيدان صغيرة حادة مثل الإبر
لذيذ : طعمه حلو



ملحق رقم (٦)
درس من نعم الله علينا بعد مسرحته

ملحق رقم (٦)

درس من نعم الله علينا بعد مسرحته

(يفتح الستار..... محمد، محمود، خلود مع أبيهم وأُمهم في نزهة إلى الحديقة)

الأب : أخيرا وصلنا الحديقة

الأم : الحديقة جميلة

محمد : الورد ريحته حلوة

محمود : يا خسارة عندى زكام

خلود : يعنى مش هتقدر تشم ريحته

الأم : يللا يا أولاد العبوا

الأب : بس أوعوا تقطفوا الورد

(يغنى الأولاد النشيد التالى)

نجرى ونضحك مع بعضينا	يللا نلعب فى الحديقة
وكمان شجرة مع الياسمينه	فيها الوردة ويا الفسلة
والورد احمر مع اصفر	فيها الزرع اخضر
وأوعى تقطف وردة جميلة	أجرى والعب فى الحديقة

(يظهر الأولاد يلعبون. أما خلود فتتجه إلى وردة فتقطفها فتظهر لها ملكة الزهور)

خلود : وردة جميلة هاقطفها

محمود : لا يا خلود سيبها

(تظهر فتاة تلبس ملابس بيضاء وعلى رأسها تاج وتحمل فى يدها عصا فى مؤخرتها
نجمة)

الملكة : ليه قطفها

خلود : (بخوف شديد) انتى مين ؟

الملكة : أنا ملكة الزهور وبحافظ عليها

محمود : وتمنى أى حد يقطفها

الملكة : كان فيه بنت صغيرة

أحد التلاميذ : كل ما تروح الحديقة تقطف وردة

تلميذ آخر : أخوها يقول سيبها

تلميذ آخر : لكن قطفها

تلميذ آخر : الملكة عاقبتها

الملكة : يكون عندها زكام

محمود : يعنى لا تقدر تشم وردة ولا أى حاجة

خلود : (بخوف) وها تعقبني زيها

الملكة : الأول أوعدينى ما تقطفيش الورد

خلود : أوعدك ما اقطفش ورد تاني

الملكة : كفاية ايدك انجرححت من الورد

محمود : ربنا انعم علينا بنعم كثيرة

محمد : بالزرع اخضر وجميل

الملكة : حافظي على نعم ربنا يا خلود (ثم تختفي تدريجيا)

(تظهر من بعيد الأم تنادي)

الأم : يللا يا أولاد الأكل جاهز

محمد : الأكل لذيذ

خلود : فيه - الملح والسكر والليمون

الأم : ربنا نعمة كثيرة

الأولاد : ربنا نعمة كثيرة

(—————)

ملحق رقم (٧)

مقياس المهارات اللغوية

ملحق رقم (٧)

مقياس المهارات اللغوية

أبعاد مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين ذهنيا

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد :-

التعبير

التواصل اللغوي

الفهم

أولا :- التعبير

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
	أ- الكتابة : _____				
١	يستطيع الكتابة بصعوبة				
٢	يستطيع كتابة اسمه				
٣	يكتب ثلاث كلمات				
٤	يكتب حروف الهجاء				
٥	يكتب كلمة تتكون من ثلاثة حروف				
٦	يكتب جملة مكونة من أربع كلمات				
٧	يستطيع الكتابة بسرعة				
	ب- اللفظ : _____				

				يستطيع أن ينطق جـــــــــــــــل	٨
				ينطق كل كلمات الدرس	٩
				يحفظ أناشيد - أغاني	١٠
				يحفظ آيات قرآنية	١١
				يستطيع تسمية أشياء موجودة في الفصل (سبورة - مقعد - طباشير)	١٢
				يصف الفاكهة (عنب - بلح - خوخ - برتقال)	١٣
				يعرف الأدوات الكتابية (قلم - كراسة - مسطرة)	١٤
				يعرف الألوان (أحمر - أخضر - أبيض - أصفر)	١٥
				يصف الأساس المنزلي (سرير - دولاب - كرسي)	١٦
				يعرف وسائل المواصلات (قطار - أتوبيس - سيارة)	١٧
				يعرف النباتات (وردة - شجرة)	١٨
				ج- التكـــــــــــــلام	
				يتكلم بصوت ضعيف	١٩
				يتكلم بصوت عال	٢٠
				سريع الكلام	٢١
				يستطيع التعبير بسرعة	٢٢
				يستخدم جملاً قصيرة	٢٣
				يستخدم جملاً عامية	٢٤
				يستطيع توجيه أسئلة للمدرس أثناء الحصة	٢٥
				يستخدم كلمات فقط	٢٦

ثانيا :- التواصل اللفوى :-

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٢٧	يستطيع استخدام تعبيرات مثل (لو سمحت - أشكرك)				
٢٨	يتحدث مع الآخرين من زملائه أثناء تناول الطعام				
٢٩	يشترك مع الآخرين في الحديث عن الرياضة والأنشطة الاجتماعية				
٣٠	يدرك معنى جملة يوجهها المدرس إليه				
٣١	يتذوق النكات				
٣٢	يستطيع أن يحكى قصة لزملائه				
٣٣	يجد استجابة من الآخرين عندما يتكلم بشكل معقول				
٣٤	يعرف معاني الحديث				
٣٥	يتحدث لمعلمه عن هواياته				
٣٦	يتحدث إلى الآخرين (زملائه ومدرسيه)				
٣٧	يلقى أناشيد وأغاني أمام الآخرين				
٣٨	يتحدث تليفونيا مع زملائه				
٣٩	يستطيع إعادة رواية بعض أحداث من قصة سمعها من المعلمة				
٤٠	يهنئ زميله بعيد ميلاده				
٤١	يهنئ زميله بمناسبة العيد				
٤٢	يواسي زميله عند المكروه				
٤٣	يشكر من يساعده				

ثالثاً: الفهم

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٤٤	يستطيع قراءة قصص أطفال لمراحل عمرية مختلفة				
٤٥	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة				
٤٦	يأتى بمفرد الكلمات ومثنائها وجمعها				
٤٧	يفهم الضمائر الشخصية (أنا - نحن) ويستطيع استخدامها				
٤٨	يستطيع أن يرتب مجموعة من الكلمات المختلفة ليكون منها جملة				
٤٩	يستطيع استخدام كلمات مختلفة				

ملحق رقم (٨)

مقياس المهارات الإجتماعية

ملحق رقم (٨)

مقياس المهارات الاجتماعية

أولاً: التعاون

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يبادر بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين				
٢	يعمل بتعاون في مجموعة دون أن يسبب إحتكاكات				
٣	يساعد الآخرين من المعاقين				
٤	يستطيع عمل أشياء للآخرين				
٥	يساعد في توزيع التغذية المدرسية				
٦	يقوم بجمع أدوات وأواني التغذية بعد الفراغ من الأكل				
٧	يقوم بحمل أدوات الموسيقى إلى حجرة الموسيقى				
٨	يساعد معلم التربية الفنية في حمل الأدوات				
٩	يشارك في نظافة فناء المدرسة				
١٠	يتعاون مع زملائه في المدرسة				
١١	يجد صعوبة في العمل مع الآخرين				
١٢	يسعد بالعمل مع الجماعة				
١٣	يتعاون مع إدارة المدرسة				
١٤	يتعاون مع المدرسين في المدرسة				
١٥	يفضل أن يفعل الأشياء بمفرده				

٢- الاستقلال الذاتي

م	العبارة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً
١٦	يأكل بإصبعه				
١٧	يسكب الطعام على الأرض أثناء غرقه لنفسه				
١٨	يسكب الطعام كثيراً وهو يطعم نفسه				
١٩	يجرح نفسه عند استعمال السكين				
٢٠	لا يستطيع أن يمسك الكوب بطريقة صحيحة				
٢١	يلوث ملابسه أثناء الطعام				
٢٢	لا يميز بين الملعقة والشوكة والسكين				
٢٣	لا ينظف المكان بعد إنتهاء الطعام				
٢٤	لا يعتمد على ذاته في قضاء حاجته				
٢٥	يعتمد على غيره في ارتداء ملابسه				
٢٦	لا ينظف أسنانه				
٢٧	لا يهتم بأدوات النظافة				
٢٨	يلبس الحذاء بطريقة خاطئة				
٢٩	يطلب المساعدة في ارتداء الملابس				
٣٠	يلقى بملابسه على الأرض				
٣١	يفشل في القيام بالأعمال التي يسندها المدرس إليه				
٣٢	يستطيع أن يخلع الجاكت بمفرده				
٣٣	يستطيع طلب دخول الحمام عند الحاجة				
٣٤	مظهره نظيف دائماً				
٣٥	حركته بطيئة ومتبلد				

م	العبارة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً
٣٦	يستطيع التحدث مع الآخرين بسهولة				
٣٧	يحاول التخفيف عن زميله الغضبان				
٣٨	يعرض على الزملاء أن يساعدهم				
٣٩	يسأل زملائه عن أخبارهم وأحوالهم				
٤٠	يخجل من الكلام مع الآخرين				
٤١	يندمج مع الأصدقاء				
٤٢	يضحك عندما يضحك زميله				
٤٣	يساعد زملائه في الفصل				
٤٤	يشارك في المباريات التي تجري في المدرسة				
٤٥	يشارك في الأنشطة الجماعية				
٤٦	يشارك في المباريات التي تجري في المدرسة				
٤٧	يشارك في الأنشطة الجماعية				
٤٨	دائم الحركة				
٤٩	يتكلم كثيراً				
٥٠	يشارك في الأنشطة المختلفة إذا طلب منه ذلك				
٥١	يعتمد على الآخرين لمساعدته				

٤- التقليد

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٥٢	يستمر في ملاحظة الأشخاص، ويراقب تحركاتهم بدقة				
٥٣	يقلد أصوات الحيوانات والطيور				
٥٤	يقلد شخصيات الممثلين واللاعبين				
٥٥	يقلد كلام الآخرين بسخرية				
٥٦	يقلد أصوات المدرسين وحركاتهم داخل الفصل				
٥٧	عندما يسمع شخص يتحدث بألفاظ إباحية يقلده				
٥٨	يقلد أصوات هزيلة كالسعال والعطس المفتعل				
٥٩	يقلد الأشخاص الطيبين في أفعالهم				

٥- التنافس الحر

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٦٠	يحتاج لتشجيع دائم ومستمر من مدرسيه				
٦١	لا يستطيع إنهاء العمل بدون تشجيع مستمر ودائم				
٦٢	يتضايق من العمل				
٦٣	لا يوجد لديه أى طموح				
٦٤	يتدخل في نشاط الآخرين				
٦٥	يفسد عمل الآخرين من زملائه				
٦٦	يفعل أشياء تثير غضب الآخرين				
٦٧	يتنافس مع زملاءه في الأنشطة المدرسية المختلفة				

ملحق رقم (٩)

أسماء السادة المحكمين لقياس المهارات الإجتماعية *

* رتبت أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .

ملحق رقم (٩)

أسماء السادة المحكمين لقياس المهارات الإجتماعية

- أ. د / أحمد البهى أستاذ علم النفس — كلية التربية النوعية — جامعة المنصورة .
- د / إسعاد البنا أستاذ مساعد علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة .
- أ.د/ رضا رزق إبراهيم أستاذ علم النفس التعليمى — كلية التربية — جامعة الأزهر .
- د/ سطوحى سعد رحيم مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة الأزهر .
- أ. د / شاكرقنديل أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة .
- د / عصام زيدان مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة .
- أ.د/ فؤاد حامد الموافى أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة .
- د / فيوقية راضى مدرس علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة .
- أ.د/ محمد ثابت على الدين أستاذ علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة .

* رتبت أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .

ملحق رقم (١٠)

أسماء السادة الحكّامين لقياس المهارات اللغوية

ملحق رقم (١٠)

أسماء السادة المحكمين لقياس المهارات النفسية *

أ. د / أحمد البهى	أستاذ علم النفس — كلية التربية النوعية — جامعة المنصورة.
د / اسعاد البنا	أستاذ مساعد علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة.
أ.د/ رضا رزق إبراهيم	أستاذ علم النفس التعليمى — كلية التربية — جامعة الأزهر
د / سطوحى سعد رحيم	مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة الأزهر.
أ. د / سيد فرج	أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
أ. د / شاكركنديل	أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / عبده زيدان	مدرس اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / عصام زيدان	مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
أ.د/ فؤاد حامد الموافى	أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / فوقية راضى	مدرس علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / محمد السيد	مدرس اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة
أ.د/ محمد ثابت على الدين	أستاذ علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة.

* رتبت أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .

ملحق رقم (١١)

أسماء السادة الحكّامين للدروس المقررة

ملحق رقم (١١)

أسماء السادة المحكمين للدروس الخمسة

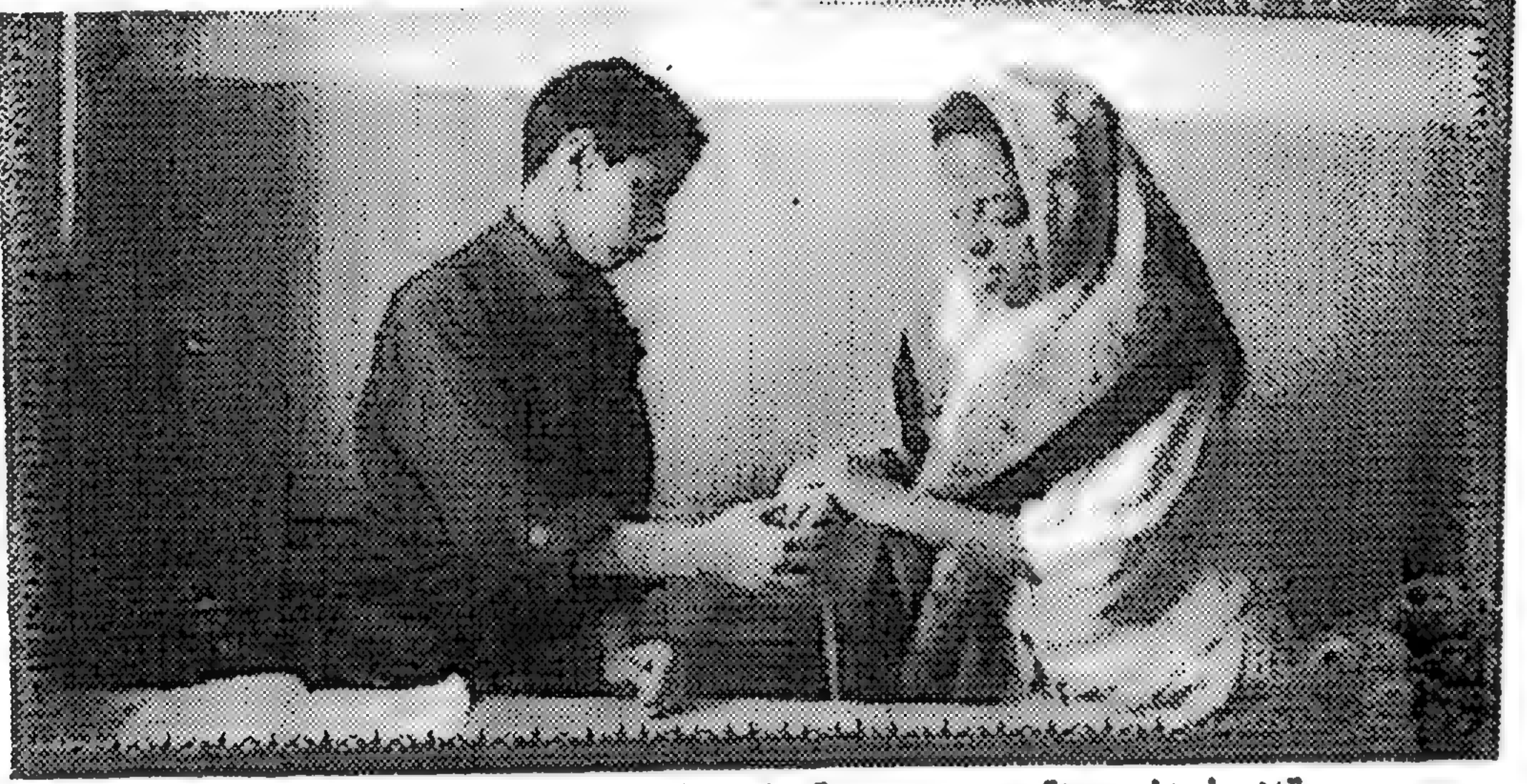
أ. د / أحمد البهى	أستاذ علم النفس — كلية التربية النوعية — جامعة المنصورة.
د / اسعاد البنا	أستاذ مساعد علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة.
أ.د/ رضا رزق إبراهيم	أستاذ علم النفس التعليمى — كلية التربية — جامعة الأزهر
د/سطوحى سعد رحيم	مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة الأزهر.
أ. د / سيد فرج	أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
أ.د/ شاكركنديل	أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / عبده زيدان	مدرس اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / عصام زيدان	مدرس صحة نفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة .
أ.د/ فؤاد حامد الموافى	أستاذ الصحة النفسية — كلية التربية — جامعة المنصورة.
د / فوقية راضى	مدرس علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة .
د / محمد السيد	مدرس اللغة العربية — كلية التربية — جامعة المنصورة
أ.د/ محمد ثابت على الدين	أستاذ علم النفس — كلية التربية — جامعة المنصورة .
د / محمد الصديق	أستاذ مساعد التمثيل والإخراج — معهد الفنون المسرحية — أكاديمية الفنون.
د/ هناء محمد عبد الفتاح	أستاذ التمثيل والإخراج — معهد الفنون المسرحية — أكاديمية الفنون.

ملحق رقم (١٢)

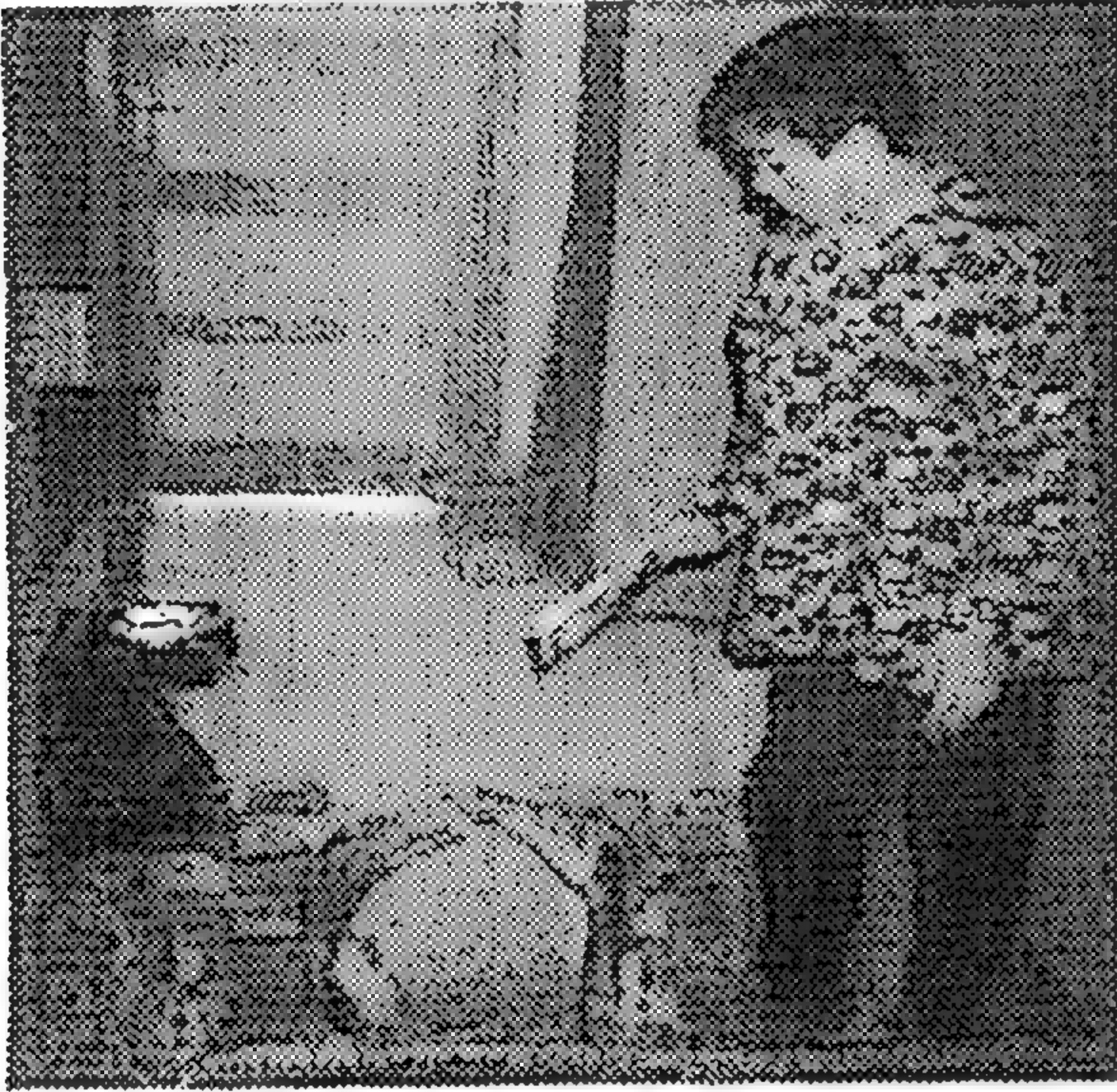
بعض الصور الفوتغرافية لتلاميذ الفصلين أثناء تنفيذ الوحدة
المسرحية وهم مرتدين الملابس والإكسسوار

ملحق رقم (١٢)

بعض الصور الفوتغرافية لتلاميذ الفصلين أثناء تنفيذ الوحدة المسرحية وهم مرتدين الملابس والإكسسوار.



تلاميذ الفصل التجريبي بمدرسة المنصورة الفكرية يؤدون دور الجدة وسمير



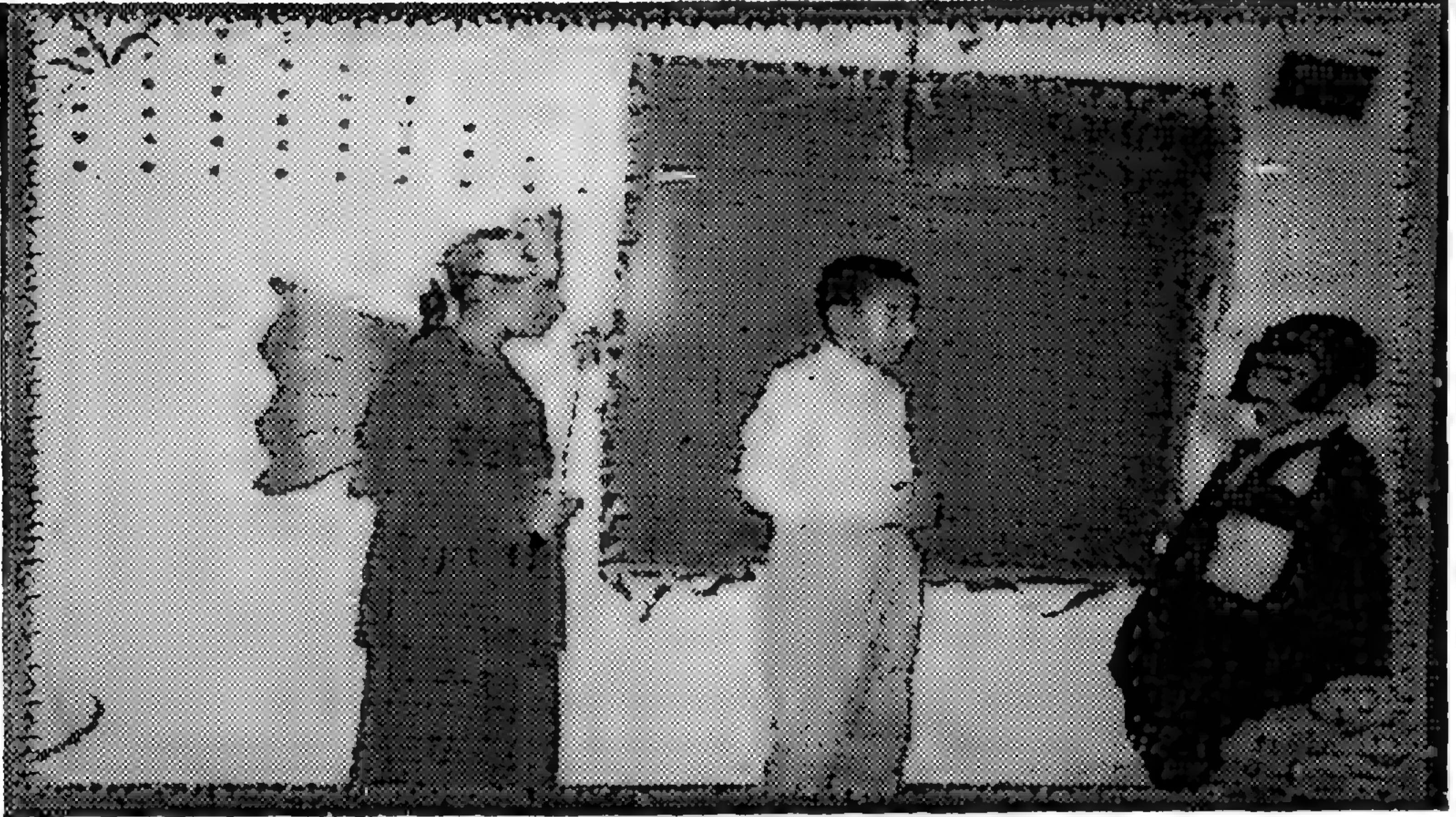
تلميذ بالفصل التجريبي
بمدرسة المنصورة الفكرية
يؤدي دور عمر



المعلمة توتب عمر على مافعله بنظام الفصل (مدرسة المنصورة الفكرية)



عمر في حيرة شديدة بين الملاك والشیطان (مدرسة المنصورة الفكرية)



عمر يستمع إلى الشيطان الذي يطلب منه أن لا يقول الحقيقة (مدرسة أجا الفكرية)



عمر خائف من الشيطان الذي يحاول بكل الطرق أن يمنع من ذكر الحقيقة (مدرسة المنصورة الفكرية)



إحدى تلاميذ مدرسة المنصورة الفكرية يؤدي دور الشيطان



المعلمة تعطى الجائزة لعمر لأنه قال الصدق (مدرسة أجا الفكرية)

ملحق رقم (١٢)

بعض الصعوبات التي واجهت الباحثة في الدراسة

ملحق رقم (١٣)بعض الصعوبات التي واجهت الباحثة في الدراسة

- ١ - تأخر وصول الكتاب المدرسى الجديد من قبل مطابع الوزارة حيث لم يصل إلى المدرسة كتاب اللغة العربية في النصف الدراسى الأول إلا في أواخر شهر أكتوبر ٢٠٠٢ ، وكتاب النصف الدراسى الثانى في منتصف فبراير ٢٠٠٣ .
- ٢ - ندرة الدراسات والأبحاث خاصة العربية التى تدور حول توظيف الأنشطة المدرسية فى المسرح المدرسى لخدمة ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة.
- ٣ - عدم تفهم القائمين على أمر ذوى الاحتياجات الخاصة بمحافظة الدقهلية، بدءا من إدارة التربية الخاصة حتى موجهى ومديرى المدارس وبعض المدرسين للطريقة الجديدة (مسرحة المناهج) فى التدريس لهؤلاء الطلاب.
- ٤ - تعقيد الإجراءات الخاصة بالموافقة على إجراء التجربة فى مدارس التجربة الفكرية متمثلة فى :
 - أ - التقدم بطلب إلى وكيل الوزارة بمحافظة الدقهلية .
 - ب - الحصول على إذن من مكتب الأمن بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة.
 - ج - الحصول على موافقة الأمن بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية .
 - د - ثم التوجه إلى إدارة التربية الخاصة بالمنصورة ثم مديرى الإدارة التعليمية وأخيرا مدير المدرسة الفكرية التى ستجرى فيها الدراسة .
- ٥ - عدم استجابة التلاميذ فى بادئ الأمر حيث بدا الأمر صعبا للغاية فى البداية ، لكن بعد مرور فترة من التدريب استجاب التلاميذ بشكل إيجابى للغاية .

ملحق رقم (١٤)

بعض الموافقات الرسمية :



11/8/19

بسم الله الرحمن الرحيم



محافظة الدقهلية

مديرية التربية والتعليم

(سرى)

المتابعة الخاصة والأمن

السيد الاستاذ / مدير عام ادارة آجا التعليمية

تحية طيبة وبعد

ايما الى ما ورد الينا بشأن الباحثه / سوزان عبد الله العيسوي - المسجله

لدرجة الماجستير بقسم الاعلام - جامعة عين شمس لاجراء دراسته ميدانية بعنوان

مقياس السمات الاجتماعية للطلاب العاقين ذهنيًا وذلك على طلاب مدارس التربية

الفكرية .

نتشرف بالاطمئنان بأنه ليس هناك ما يمنع من وجهة نظر الأمن من الموافقة

على ذلك بعد التأكد من شخصيه الباحثه وتحت اشراف مديري المدارس وبما لا يعوق

سير الدراسة .

وتفضلوا بقبول وافر التحية

أمن المديرية

٢١
٣
عصام شلبجي



بشرف
١٤٠٤

لدى
الشيخ
موجه
تو

بسم الله الرحمن الرحيم



محافظة الدقهلية

مديرية التربية والتعليم

(سرى)

المتابعة الخاصة والأمن

السيد الاستاذ / مديرو مدرسة التربية الفكرية

تحية طيبة وبعد

الحاقاً لكتابنا السابق لكم بتاريخ ٢٠٠٢/٤/١ بشأن الباحثه / سوزان
عبد الله العيسوي - المسجلة لدرجة الماجستير بقسم الاعلام - جامعة عين
شمس .

نفيد سيادتكم بأنه ليس هناك ما يمنع من وجهة نظر الامن من تصويب
الطلاب بالمدرسة وذلك باستخدام الفديو والتصوير الفوتوغرافى على أن تكون
تحت اشراف سيادتكم .

وتفضلوا بقبول وافر التحية

وكيل الوزارة

عبد المقصود عابدين بدوى
٢٠٠٢/٥/١٧

أمن المديرية



حسام شلبي

معهد الدراسات العليا للعلوم

۱- وکیلان و سبب الزام الزام به قیام به نیت و نیت به نیت

تحيه و احترام

اتصرف بالانفاذه ان السيد / سوزانه عبد الله الصبيح / المسجل
لدرجة / صاحب / بقم / الدرع لامت و تقاضه / طفل

وان دراسته واجتاده تحتاج الى البحث والاطلاع في مدبره الذميمة القدره بحيث عمره

فخر جسو شاکرین التکریم بمقامتہ و تسہیل مہمتہ .

وتخلصوا بتبيل فائق الاحترام

أمين الميهدي



~~2-7-11~~

2/11/58

2011/11/18

الادارة العامة للبريد والبرق

[illegible]

الملخص العربي

استخدام مسرحية المناهج في اللغة العربية وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنيا

دراسة تجريبية

الهدف

يتلخص هدف الدراسة الأساسي في معرفة استخدام مسرحية المناهج كطريقة للتدريس وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع التعليمي بمدارس التربية الفكرية.

المشكلة

استرعى انتباه الباحثة تزايد أعداد المعاقين بالإضافة إلى فشل الطرق العادية في التدريس .

المنهج والأدوات

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي واعتمدت على الأدوات التالية

١- الوحدة الدراسية المسرحية .

٢- مقياس المهارات اللغوية .

٣- مقياس المهارات الاجتماعية .

العينة

١- عينة من تلاميذ الصف الرابع التعليمي بعد تطبيق الأدوات البحثية عليهم

وتنقسم العينة إلى:-

ب- مجموعة ضابطة

أ- مجموعة تجريبية

٢- عينة من منهج اللغة العربية المقرر عليهم

أهم النتائج :-

١- توجد فروق داله إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس

البعدي في مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق داله إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس

البعدي في مقياس المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية

٣- توجد فروق داله إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس

التابعي في مقياس المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية

توجد فروق داله إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التابعي في مقياس

المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية

Abstract

Using the Dramatization of Arabic language course in order to see Its Effect on Developing some topics of language and social skills among Mentally Retarded students

The aim

The main purpose of this study is to figure out the effects of using dramatization on language and social skills of retarded students

The problem

The number of mentally retarded is raising up in addition to the failure of the ordinary ways in teaching for these students

The syllabus and tools

This study depended on experimental method and used

- 1- dramatized unit
- 2- language skill measurement
- 3- social skill measurement

Sample

sample of ($N=36$) mentally retarded students from the fourth year this sample is divided in to

- 1- control group
- 2- experimental group
- 3- sample of the Arabic book which is decided on them

The results

- 1- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post test of the language skills scale in favor of experimental group
- 2- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post test of the social skills scale in favor of the experimental group



- 3- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the seqt test of the language skills scale in favor of the the experimental group
- 4- There are significant differences statically between the experimental group and the control group in the seqt test of the social skills scale in favor of experimental group
- 5- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the reliability test of the language skills scale in favor of the experimental group
- 6- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the reliability test of the social skills scale in favor of the experimental group

Ain Shams University
Institute of Post Graduate Child Hood Studies
Department of Mass Communication and Childs, Culture

Using The Dramatization of Arabic Language Courses
and Its Effect On Developing Linguistic and Social
Skills for Mentally - Retarded Students

Experimental Study

For M.D.In Mass communication and Childs , Culture

Prepared By

Suzan Abdullah Alesawi

Supervised By

Prof. Dr/ Mahmoud Abdelmagid

Professor of Mass Communication

Faculty of Arts

Helwan university

Prof. Dr/ Mohamed Thabet Ali Eldi

Professor of Educational Psychology

Mansoura university

D . R / Eman Ahmed Khedr

Teacher Of Educational Communication

Mansoura University

2003 - 2004

Ain Shams University

Institute of Post Graduate Child hood Studies

Department of Mass Communication and Childs' Culture

**Using The Dramatization of Arabic Language Courses and
their Effects On Developing Linguistic and Social Skills
among Mentally - Retarded Students**

Experimental Study

For M.A.In Mass communication and Childs' Culture

Prepared By

Suzan Abdullah Alesawi

Supervised By

Prof. Dr / Mohamed Thabet Alieldin
Professor of Educational Psychology /
Faculty of education
Mansoura university

Prof. Dr / Mahmoud Abdelmagid
Professor of Mass Communication
faculty of arts
Helwan university

Dr / Eman Ahmed Khedr
Lctural Of Educational Communication
faculty of specific education

Mansoura University
BIBLIOTHECA

